

Ivomar Antonio Spilmann

**O livro didático no ensino de inglês em escolas de  
idiomas: aspectos lingüísticos e pedagógicos**

**Passo Fundo**

**Abril 2007**

**Ivomar Antonio Spilmann**

**O livro didático no ensino de inglês em escolas de idiomas: aspectos lingüísticos e pedagógicos**

Dissertação apresentada ao Programa de pós-graduação em Letras, do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade de Passo Fundo, como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Estudos Lingüísticos, sob orientação da professora Dra. Ana Paula Ramos de Souza.

**Passo Fundo**

**2007**

Dedico este estudo aos meus pais Antonio Volmar e Ivone Maria Spilmann pelo incentivo, dedicação e participação em todas as etapas de minha vida e à memória de minha inesquecível e amada tia Maria do Carmo – Carminha - que, em sua curta passagem, deixou-nos lições de vida e amor.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus pais, pelo incansável zelo, participação, dedicação, amor e motivação em todos os momentos da vida dos filhos.

Às minhas irmãs, Marvone e Luana, pelo incentivo, amor e exemplo de perseverança, responsabilidade e dedicação.

Aos colegas do mestrado, pela amizade e conhecimento que fizeram esta jornada ter mais sentido.

À professora Florence Carboni, pelos conhecimentos transmitidos.

À professora e orientadora Ana Paula, pela paciência, inteligência e capacidade de transformar idéias mal redigidas, num contexto de sentido. Sem sua ajuda, certamente, a conclusão deste estudo não teria sido possível.

## Aula de Inglês

*- Is this an elephant?*

Minha tendência imediata foi responder que não; mas a gente não deve se deixar levar pelo primeiro impulso. Um rápido olhar que lancei à professora bastou para ver que ela falava com seriedade, e tinha o ar de quem propõe um grave problema. Em vista disso, examinei com a maior atenção o objeto que ela me apresentava.

Não tinha nenhuma tromba visível, de onde uma pessoa leviana poderia concluir que não se tratava de um elefante. Mas, se tirarmos a tromba de um elefante, nem por isso deixa ele de ser elefante; e mesmo que morra em consequência de brutal operação, continua a ser elefante; continua, pois um elefante morto é, em princípio, tão elefante como qualquer outro. Refletindo nisso, lembrei-me de averiguar se aquilo tinha quatro patas, quatro grossas patas, como costumam ter os elefantes. Não tinha. Tampouco consegui descobrir o pequeno rabo que caracteriza o grande animal e que, às vezes, como já notei em um circo, ele costuma abanar com uma graça infantil.

Terminadas as minhas observações, voltei-me para a professora e disse convictamente:

*- No, it's not!*

Ela soltou um pequeno suspiro, satisfeita: a demora de minha resposta a havia deixado apreensiva. Imediatamente me perguntou:

*- Is it a book?*

Sorri da pergunta: tenho vivido uma parte de minha vida no meio de livros, conheço livros, lido com livros, sou capaz de distinguir um livro à primeira vista no meio de quaisquer outros objetos, sejam eles garrafas, tijolos ou cerejas maduras – sejam quais forem. Aquilo não era um livro, e mesmo supondo que houvessem livros encadernados em

louça, aquilo não seria um deles: não parecia, de modo algum, um livro. Minha resposta demorou no máximo dois segundos:

*No, it's not!*

Tive o prazer de vê-la novamente satisfeita – mas só por alguns segundos. Aquela mulher era um desses espíritos insaciáveis que estão sempre a se propor questões, e se debruçam com uma curiosidade aflita sobre a natureza das coisas.

*- Is this a handkerchief?*

Fiquei muito perturbado com essa pergunta. Para dizer a verdade, não sabia o que poderia ser um *handkerchief*; talvez fosse hipoteca...Não, hipoteca não. Por que haveria de ser hipoteca? *Handkerchief*? Era uma palavra sem a menor sombra de dúvida antipática; talvez fosse chefe de serviço ou relógio de pulso ou ainda, e muito provavelmente, enxaqueca. Fosse como fosse, respondi impávido:

*- No, it's not!*

Minhas palavras soaram alto, com certa violência, pois me repugnava admitir que aquilo ou qualquer outra coisa nos meus arredores pudesse ser um *handkerchief*.

Ela então voltou a fazer uma pergunta. Desta vez, porém, a pergunta foi precedida de um certo olhar em que havia uma luz de malícia, uma espécie de insinuação, um longínquo toque de desafio. Sua voz era mais lenta que das outras vezes; não sou completamente ignorante em psicologia feminina e, antes de abrir a boca eu já tinha a certeza de que se tratava de uma pergunta decisiva.

*- Is it an ashtray?*

Uma grande alegria me inundou a alma. Em primeiro lugar, por que eu sei o que é um *ashtray*: um *ashtray* é um cinzeiro. Em segundo lugar por que, fitando o objeto que ela me apresentava, notei uma extraordinária semelhança entre ele e um *ashtray*. Sim. Era um objeto de louça de forma oval, com cerca de 13 centímetros de comprimento.

As bordas eram da altura aproximada de um centímetro, e nelas havia reentrâncias curvas – duas ou três – na parte superior. Na depressão central, uma espécie de bacia delimitada por estas bordas, havia um pequeno pedaço de cigarro fumado (uma bagana) e, aqui e ali, cinzas esparsas, além de um palito de fósforos já riscado. Respondi:

*- Yes.*

O que sucedeu, então, foi indescritível. A boa senhora teve o rosto completamente iluminado por uma onda de alegria; e os olhos brilhavam – vitória! vitória! – e um largo sorriso desabrochou rapidamente nos lábios havia pouco franzidos pela meditação triste e

inquieta. Ergue-se um pouco da cadeira e não se pôde impedir de estender o braço e me bater no ombro, ao mesmo tempo que exclamava, muito excitada:

- *Very well! Very well!*

Sou um homem tímido, e ainda mais no lidar com mulheres. A efusão com que ela festejava a minha vitória me perturbou; tive um susto, senti vergonha e muito orgulho.

Retirei-me imensamente satisfeito daquela primeira aula; andei na rua com passo firme e, ao ver na vitrine de uma loja alguns belos cachimbos ingleses, tive mesmo a tentação de comprar um. Certamente teria entabulado uma longa conversação com o embaixador britânico, se o encontrasse naquele momento. Eu tiraria o cachimbo da boca dele e lhe diria:

- *It's not an ashtray!*

E ele, na certa, ficaria muito satisfeito por ver que eu sabia falar inglês, pois deve ser sempre agradável a um embaixador, ver que sua língua natal começa a ser versada pelas pessoas de boa fé do país junto a cujo governo é acreditado.

Braga, 1964.

Este texto de Rubem Braga ainda pode ser considerado atual quanto ao ensino de línguas estrangeiras no Brasil. O autor faz uma sutil crítica sobre o ensino de língua inglesa, provavelmente se referindo aos métodos utilizados na época onde *saber* outra língua se resumia a compreender a escrita, pronunciar algumas palavras ou frases sem contexto. A evolução dos métodos de ensino nos mostra que *saber* outra língua implica em adequar-se a ela como se fosse sua língua materna, adaptar-se às normas lingüísticas e culturais dos povos da L2, entre outros aspectos relevantes. Isso requer das escolas e dos professores comprometimento na aplicação dos preceitos ligados à abordagem comunicativa, que inspirou este trabalho de dissertação.

## RESUMO

O objetivo do presente estudo é analisar a escolha e o uso do livro didático de língua inglesa que adota uma abordagem comunicativa em escolas de idiomas localizadas na região oeste de Santa Catarina. Especificamente, objetiva-se estudar a relação da escolha e uso do livro didático com a formação dos professores (graduados em Letras ou não), com as condições oferecidas pelo próprio livro didático e com a metodologia de ensino de língua estrangeira adotada pela escola. Para tanto, foram entrevistados coordenadores e professores de quatro escolas de idiomas da região pesquisada, e analisados os livros didáticos utilizados pelas mesmas. Dos resultados obtidos neste estudo, verifica-se que métodos tradicionais são ainda utilizados em escolas que adotam um ensino comunicativo devido à falta de conhecimento da abordagem, que exige uma competência lingüístico-discursiva e pedagógica para que exista, nas aulas, uma interação dos alunos com a língua alvo. Observa-se, ainda, que o uso do livro didático em uma pretendida abordagem comunicativa acaba por mesclar-se com o uso de métodos estruturalistas e que esses são utilizados aleatoriamente pelos professores, sem a observação de fatores importantes em relação à abordagem e à aquisição da segunda língua. Os livros didáticos analisados demonstram a possibilidade de extrapolação do ensino da gramática para uma abordagem comunicativa. No entanto, tal transcendência parece não acontecer em função de aspectos formativos dos professores em relação ao ensino de língua estrangeira, já que parecem ter internalizado modelos comportamentalistas de ensino.

Palavras-chave: abordagem comunicativa – livro didático – formação do professor



## **ABSTRACT**

The aim of this work is to analyze the choice and use of the textbook of English that follows a communicative approach in language institutes in the west of Santa Catarina. We try to observe, mainly, the relationship between the choice and use of the textbook with the teachers' knowledge and graduation (or not) in Languages at university, according to the aspects of the textbook and the methodology of English teaching at the school. Therefore, we have interviewed coordinators and teachers from four English institutes in that region and we have analyzed the textbooks used there. According to the results, we observe that the traditional methods are still used in the schools that follow the communicative approach due to the lack of knowledge about this approach, which demands a linguistic, discursive and pedagogical competence in order to exist, in the classes, an interaction among the students and the target language. We still observe that the use of the textbook in the communicative approach ends up mixing with the use of structured methods and they are used at random by the teachers, not caring about the important factors related to the approach and the second language acquisition. The textbooks analyzed show the possibility of using the grammar in a communicative way. However, such possibility does not happen because the way the teachers were taught and really teach English, as it seems they have internalized traditional patterns of teaching.

**Key words:** communicative approach – textbook – teacher knowledge

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC: Abordagem Comunicativa

AHD: *American Headway*

AST: *American Shine For Teens*

ANPOLL: Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística

APLISC: Associação dos Professores de Língua Inglesa do Estado de Santa Catarina

Braz-Tesol: *Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages*

CD: *Compact Disk*

CEF: *The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*

DVD: *Digital Disk Vídeo*

i.e.: Isto é.

INT: *Interchange*

L1: Primeira Língua

L2: Segunda Língua

LA: Linguística Aplicada

LD: Livro Didático

LDB: Lei de Diretrizes Básicas

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

OUP: *Oxford University Press*

PCN: Parâmetro Curricular Nacional

PRC: Plano Referencial de Currículo

PUC: Pontifícia Universidade Católica

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	012
<b>I A EVOLUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS</b> .....	016
1.1 Breve retrospectiva histórica do ensino de línguas estrangeiras .....	017
1.2 Aspectos envolvidos na aprendizagem de L2 .....	021
1.3 Análise comparativa entre os principais métodos e abordagem de ensino de L2 .....	031
1.4 Abordagem comunicativa: formação do professor e a autonomia do aprendiz .....	036
1.4.1 <i>O professor de L2 – formação e o processo de mudança</i> .....	040
1.4.2 <i>Autonomia do aluno no aprendizado de línguas estrangeiras</i> .....	051
1.5 Cultura e identidade no ensino de L2 .....	055
<b>II O LIVRO DIDÁTICO: CARACTERIZAÇÃO, HISTÓRICO, ESCOLHA E USO</b> .....	064
2.1 Escolha e uso do LD no ensino de língua estrangeira .....	070
2.2 O uso do LD na abordagem comunicativa .....	078
<b>III A ESCOLHA E O USO DO LIVRO DIDÁTICO EM ESCOLAS DE IDIOMAS DA REGIÃO OESTE DE SANTA CATARINA</b> .....	082
3.1 A escolha do livro didático no contexto pedagógico da escola: a visão dos coordenadores .....	082
3.1.1 <i>Reflexão sobre as respostas dos coordenadores</i> .....	091
3.2 Caracterização dos livros didáticos mais utilizados na região .....	092
3.2.1 <i>Livro Didático Interchange</i> .....	093
3.2.2 <i>Livro Didático: American Headway</i> .....	102
3.2.3 <i>Livro Didático: American Shine For Teens</i> .....	107
3.3 Considerações sobre a análise dos livros didáticos .....	109
3.4 O que dizem os professores do uso do LD e dos materiais didáticos .....	114
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	124
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	129
<b>APÊNDICES</b> .....	138
<b>APÊNDICE A – Questionário dirigido aos coordenadores das escolas de idiomas das cidades Xanxerê, Videira, Seara e Concórdia inseridas na região Oeste de Santa Catarina</b> .....	139
<b>APÊNDICE B - Informações preliminares para a escolha de livro didático para o ensino de língua inglesa</b> .....	144
<b>APÊNDICE C - Glossário</b> .....	146
<b>APÊNDICE D – Entrevista com os professores das escolas investigadas</b> .....	150

## INTRODUÇÃO

O estudo de línguas estrangeiras, embora seja remota a sua origem, tem sido foco de muitas pesquisas, principalmente a partir do século XX, com a proliferação de vários métodos de ensino. A abordagem comunicativa, no entanto, surgiu apenas no início dos anos 1970, trazendo um novo conceito ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, principalmente a língua inglesa, que começou a ter sua importância também a partir do século passado.

Uma das características desta abordagem é a possibilidade ou necessidade de tornar o aprendiz independente para que possa comunicar-se. O caráter de independência ou autonomia que essa abordagem proporciona requer do professor que ele ofereça a seus alunos condições de se libertar da dependência extrema do vínculo professor – aluno, para que este avance no aprendizado da língua alvo com certa autonomia. Sabe-se que isso nem sempre é possível, mas por ser uma forma de aprendizado não restrita a uma padronização, essa abertura beneficia o aprendiz.

Esta abordagem, amplamente aceita em todos os países do mundo, inicialmente preconizava abolir o livro didático (LD), por não encontrar nele um instrumento capaz de auxiliar na comunicação, assim como entendia que o professor seria prejudicado em sua criatividade pelo uso do mesmo. Esta restrição inicial ao uso do livro didático foi parcialmente abolida com a evolução que o material sofreu ao longo desses últimos anos. Assim, o livro continua sendo um instrumento fundamental para o aprendizado de línguas e, conforme as palavras de Souza (1999), ele é depositário de um saber decifrado supondo que ele contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Essa verdade, porém, não pode ser compreendida como se o livro fosse um elemento completo, acabado e inquestionável, mas que pode e deve ser analisada amplamente pelo professor no decorrer de seu trabalho em sala de aula. Afirma Sheldon (1988) que as razões para se

utilizar o livro didático são que ele oferece atividades prontas e diminui o tempo de preparação das aulas pelo professor, além de que muitos professores não têm capacidade para preparar seu próprio material com eficácia. Por sua vez, Richards (2001) cita, entre as vantagens de se utilizar o livro didático, a sua eficácia, a variedade de recursos que o material pode oferecer, a padronização da instrução e a possibilidade de treinar professores menos experientes.

Apesar do livro didático ser ainda considerado um instrumento fundamental para o ensino de línguas estrangeiras, o uso não adequado pode refletir na qualidade da aprendizagem, pois ele está intimamente ligado à formação e ao treinamento dos professores e à cultura e crença dos aprendizes e também dos professores. Esta formação não se restringe ao meio acadêmico, mas à formação extracurricular, à continuidade de formação, ao treinamento quanto ao material utilizado e também ao suporte que o professor oferece ao aluno para que ele desenvolva, gradativamente, uma autonomia no aprendizado – pressuposto para o aprendizado de línguas através da abordagem comunicativa. Muitos professores confundem formação com treinamento, sendo este último apenas um exercício sobre o material utilizado pela escola enquanto o primeiro envolve a relação entre teoria e prática.

A experiência obtida como professor de língua inglesa e coordenador pedagógico em escola de idiomas mostra que os professores em geral não possuem critérios padronizados ou embasados em teorias sobre a escolha do livro didático a ser utilizado pela escola e também que muitos professores em cursos de idiomas não possuem formação acadêmica em Letras. Essa constatação levou a tentar compreender quais seriam as necessidades reais dos professores para ter um bom desempenho em sala de aula com o uso do livro didático e os materiais que compõem este livro, quais as conseqüências quanto à cultura e à crença dos professores e alunos no aprendizado de línguas estrangeiras, principalmente na abordagem comunicativa, considerada uma das mais avançadas pedagogicamente para o ensino de língua estrangeira. Além disso, procurou-se saber se os professores têm conhecimentos de outros métodos e se eles os utilizam, como e quando. A partir de tais questionamentos, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os critérios de escolha e uso do livro didático em escolas de idiomas com a proposta de efetivar uma abordagem comunicativa. Os objetivos específicos deste trabalho são analisar os critérios de escolha do LD em escolas de idiomas; verificar os elementos principais dos métodos utilizados pelas escolas de idiomas estudadas que buscam efetivar uma abordagem comunicativa e sua relação com o uso do livro didático; analisar o que dizem os

professores em relação ao uso do livro didático e a relação desta prática com o processo de formação e caracterizar os livros didáticos utilizados nas escolas investigadas a partir dos critérios requeridos por uma abordagem comunicativa.

Com este trabalho, visa-se contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica, no sentido de formar um professor mais consciente quanto à escolha e uso do livro didático, quanto a sua própria cultura no ensino-aprendizagem de língua estrangeira e como isto influencia o seu desempenho e o de seus alunos. Considera-se importante a necessidade dos professores adotarem uma postura mais crítica em relação à sua profissão, mantendo uma formação continuada para seu próprio aprendizado.

Para dar conta de tais tópicos, realiza-se, no primeiro capítulo, uma resenha teórica do histórico e métodos de ensino do inglês com língua estrangeira, enfatizando a abordagem comunicativa e seus requisitos com a formação do professor e a autonomia do aprendiz. No segundo capítulo, segue-se a resenha tentando aprofundar a temática da escolha e uso do livro didático em sua relação com o método de ensino, sobretudo na abordagem comunicativa. O método e resultados da pesquisa de campo são apresentados e analisados no último e terceiro capítulo. As pesquisas são realizadas através de questionários e entrevistas em quatro escolas da região Oeste de Santa Catarina – escolas de idiomas que priorizam o ensino comunicativo de línguas e que utilizam materiais didáticos importados. Tais pesquisas são respondidas por professores destas escolas que possuem formação universitária em Letras e por professores e coordenadores que aprenderam a segunda língua (L2) através de cursos isolados no Brasil e/ou exterior.

A região Oeste de Santa Catarina, onde são analisadas as escolas de idiomas, professores e LDs de língua inglesa, é composta por municípios relativamente pequenos (a maior cidade possui aproximadamente 66.941 habitantes<sup>1</sup>). Nestes municípios, não há grandes centros comerciais, teatros então, a vida social e cultural é restrita a poucas opções, o que faz com que os alunos restrinjam sua cultura ao que realmente conhecem e usam diariamente. Poucos alunos têm contato com nativos da língua inglesa, a influência cultural e lingüística italiana é fortemente encontrada, e há um certo bloqueio (por adultos) na pronúncia e audição das palavras de língua inglesa. Esta realidade sócio-cultural pode afetar a crença que esses alunos possuem quanto ao ensino e aprendizagem da L2 e à adaptabilidade aos aspectos culturais da L-alvo. As escolas, mesmo que possuam

---

<sup>1</sup> Salienta-se que as cidades pesquisadas para este estudo são: Xanxerê, Seara, Videira e Concórdia, sendo esta o maior município, conforme dado extraído do IBGE. **Estimativa de população**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/população/estimativa2006>> Acesso em: 1 set. 2006.

profissionais que tenham cultura e conhecimentos de outros povos, procura se adaptar ao perfil do público que atendem. Além dos aspectos relacionados ao público da região e, particularmente, daquele que procura uma escola de idiomas para aprender a comunicar-se na língua inglesa, há que se considerar o baixo nível de conhecimento lingüístico na L2 pelos professores formados em Letras. A grande maioria desses professores deixa a universidade de Letras Português - Inglês com conhecimentos superficiais da língua e não possui condições de enfrentar uma sala de aula que exija competência e performance comunicativa (conceitos que são analisados com mais detalhes na seção 1.4 que trata da autonomia). Embora essas características também possam ser encontradas, em maior ou menor grau de intensidade, em outras regiões do Brasil, concentra-se o trabalho na região que se conhece e que, portanto, representa uma das realidades sociais e culturais do país e que pode, ou não, ser o espelho das demais comunidades lingüísticas.

Na finalização desta dissertação, tecem-se as considerações finais sobre a pesquisa.

## I A EVOLUÇÃO NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Para analisar a escolha e o uso do livro didático no ensino de língua estrangeira na realidade pesquisada, acredita-se relevante lembrar princípios e categorias teóricas desenvolvidas pela Lingüística Aplicada e úteis na análise escolhida. Portanto, neste capítulo, fez-se uma breve explanação do que se entende por aprendizagem de língua estrangeira. Num segundo ponto, procurou-se definir o conteúdo referencial dos principais conceitos teórico-metodológicos utilizados quando o assunto é “ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras”. Enfim, discorreu-se uma rápida retrospectiva do modo como as línguas foram ensinadas na história, enfatizando, sobretudo as metodologias mais utilizadas hoje.

No entanto, para que essa apresentação não seja apenas uma “história” baseada numa precisa ordem cronológica, optou-se por evidenciar alguns dos traços constantes em algumas metodologias e abordagens, ao lado das principais diferenças que caracterizam cada uma delas. Elegeu-se, portanto, a integração de uma dimensão diacrônica com uma perspectiva tipológica, discriminando uma série de critérios, parâmetros e oposições a partir dos quais abordagens e métodos serão descritos. Por se tratar de um trabalho que investiga escolas de idiomas que procuram adotar os princípios que regem a AC, analisa-se mais profundamente esta abordagem e os livros didáticos que também seguem esta filosofia de ensino.



## 1.1 Breve retrospectiva histórica do ensino de línguas estrangeiras

A necessidade de falar outra língua – por razões sociais, econômicas, culturais militares entre outros - é muito antiga. Embora de modo diverso ao que acontece no mundo globalizado, já na Antigüidade havia contatos entre estrangeiros e, portanto, aprendizagem de outras línguas. Segundo Cestaro (2005), alguns povos começaram então a aprender e a ensinar, de forma sistemática, línguas estrangeiras.

Na Antigüidade, devido ao prestígio da civilização grega, as famílias romanas que tinham posses faziam os filhos estudarem o grego. Geralmente, isso se fazia através de um preceptor – não havia escolas – que ensinava a língua através da conversação. Portanto, havia pouca explicação formal e pouco lugar para a gramática e a escrita<sup>2</sup>.

Até o século XIII, apenas o grego e o latim eram formalmente ensinados. O latim era essencial para qualquer jovem que aspirasse a uma boa educação ou a um emprego público. Desde a chamada queda do Império Romano, houve um declínio gradual do latim como língua de comunicação, à qual correspondeu um desenvolvimento e uma consolidação dos latins vulgares, que, a partir dos séculos XII ou XIII, passaram a ser fixados na escrita e gramatizados. O latim continuava sendo importante na literatura, mas, progressivamente, os vernáculos tomaram seu lugar como língua da comunicação. Durante a própria Idade Média, o desenvolvimento progressivo do comércio entre as burguesias nascentes, mas também em razão do aumento relativo das viagens, sobretudo de nobres ou de ricos mercadores, os diversos vernáculos começaram a ser aprendidos, principalmente de forma natural, pelo que chamaríamos hoje de “imersão total” nos territórios onde essas línguas eram faladas, sem preocupações com a gramática. (CESTARO, 2005).

Contudo, foi bem mais tarde – não antes do século XVII – que esses vernáculos começaram a ser normatizados ou, ao menos, descritos em gramáticas e dicionários. Isso influenciou muito o modo como essas línguas passaram a ser ensinadas e aprendidas

---

<sup>2</sup>O ensino de línguas estrangeiras na época do Brasil Colônia foi fortemente influenciado pela cultura humanística européia, especialmente a francesa, satisfazendo os desejos de refinamento da aristocracia rural (BALALAI, 1989). Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina para Língua Estrangeira, com a independência do Brasil o ensino de L2 continuou atrelado ao poder político e econômico; ou seja, aprendendo francês, a elite mantinha o monopólio do saber. Com a República, cresce o interesse pela língua inglesa, embora a influência francesa permanecesse. Com o advento da Lei 9.394/96, chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o ensino de línguas estrangeiras torna-se obrigatório no Brasil a partir da quinta série do ensino fundamental, possibilitando a escola trabalhar com várias línguas ao mesmo tempo.

enquanto línguas estrangeiras. Para legitimar e “dignificar” essas novas línguas escritas, aplicava-se ao seu ensino a mesma metodologia que, progressivamente, tinha se desenvolvido no estudo das línguas clássicas – latim e grego. Perdendo progressivamente suas características de línguas vivas, essas últimas não serviam mais para a comunicação, mas apenas para o exercício mental, e seu ensino-aprendizagem baseava-se quase essencialmente na sua gramática. Isso determinou uma tendência a uma abordagem formalista, que enfatizava, sobretudo, a forma escrita da língua a ser aprendida, a descrição de suas regras e a memorização de seu vocabulário.

Mesmo assim, havia vozes discordantes. Foi o caso do tcheco Jan Amos Komenski (apud CESTARO, 2005) que, em 1638, elaborou, numa obra chamada *Didática Magna* (grifo da autora), uma teoria que trata de alguns princípios de didática das línguas como o princípio da ordem natural, o sensualista e o do prazer em se aprender através de jogos e sem castigos corporais, muito comuns na época. Os princípios que o professor Komenski desenvolveu foram utilizados posteriormente em métodos cujas técnicas envolviam *drills*<sup>3</sup> (técnica utilizada principalmente no Método Áudio Lingual que enfatiza a repetição de estruturas), o ensino baseado em situações que tenham sentido e não frases soltas, vocabulário limitado e imitação. Komenski também foi conhecido pelo uso de gravuras no ensino de língua estrangeira, mostrando que foi inovador, pois ainda hoje suas técnicas são aceitas. Pode-se dizer, portanto, que Komenski baseava o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras mais no uso da língua que na sua descrição, que ele supunha uma aprendizagem indutiva e não dedutiva cujo objetivo era ensinar o uso ao invés das regras.

Mas, como já visto, de modo geral, foi a partir do fim do século XVII, início do século XVIII, que os textos em língua estrangeira tornaram-se objeto de estudo. Salienta Cestaro (2005) que a gramática passou a substituir as frases isoladas tiradas da língua materna. Foi com base nesse modelo que surgiu, também neste século, o método Gramática Tradução (que segue uma abordagem formalista) que ainda é utilizado, principalmente em escolas de ensino fundamental e médio no Brasil. Este método não trouxe grandes mudanças se comparado ao que tinha sido ensinado por séculos através do método Clássico (base do ensino do Latim). Basicamente, o Método Gramática Tradução consiste no ensino da segunda língua pela primeira. O objetivo era ensinar a ler e a escrever e a aula era toda ministrada em língua materna. Além disso, acrescenta Coracini (2003, p. 140): “[...] acreditava-se na transparência da linguagem e, conseqüentemente, na

---

<sup>3</sup> Conceito ampliado vide glossário.

transposição entre as línguas, de modo que ler significava traduzir na sua língua à gramática e às semelhanças e diferenças entre os idiomas”.

O século XX refletiu o avanço no estudo de novos métodos para o ensino de línguas estrangeiras, assim como a criação de novos materiais de ensino e também evolução na profissionalização do professor, exigindo uma boa formação na L2<sup>4</sup> – para alguns métodos.

Numa perspectiva histórica, descrevem Richards e Rodgers:

A preocupação ou interesse que houve nas inovações dos métodos que começaram a surgir no século XX foram semelhantes à preocupação e interesse que foram o centro das discussões sobre como ensinar línguas estrangeiras. As mudanças nos métodos de ensino de línguas através da história refletiram o reconhecimento de mudança no tipo de proficiência que os aprendizes necessitavam, tais como enfatizar mais a oralidade como o objetivo do estudo de L2, assim como refletiram mudanças nas teorias da natureza da linguagem e da aprendizagem da língua. (1986, p. 1).

Segundo Kelly (1969) e Howatt (1984), muitas questões que vêm sendo discutidas a respeito do ensino de línguas estrangeiras não são realmente novidades.

No início do século XX, o Método Direto surgiu como oposição ao Método Gramática e Tradução e tinha o objetivo de fazer o aluno aprender usando diretamente a L2. De acordo com Richards e Rodgers (1986 p. 9-12), entre os princípios deste método cita-se o uso da L2 pelo professor, a gramática ensinada indutivamente, o ensino do vocabulário através de demonstrações e associações de idéias e a ênfase na pronúncia e gramática corretas.

Desta forma, o princípio fundamental deste método é que se aprende a L2 através da L2, proibindo, portanto, o uso da língua materna em sala de aula para que o aluno comece a “pensar” na língua. O caso de Montaigne (apud RICHARDS e RODGERS, 1986), o famoso ensaísta francês, que já em 1530 aprendeu latim pelo Método Direto é citado pelos defensores deste método como um exemplo de seu sucesso. Pode-se citar também a primeira escola Berlitz, fundada em 1878 nos Estados Unidos, como exemplo do sucesso comercial do Método Direto. Aprender uma língua, segundo esse método, significava expor o aluno à língua estrangeira, em situações da vida cotidiana – embora os diálogos fossem fabricados e obedecessem a uma progressão gramatical e lexical rígida -,

---

<sup>4</sup> Conceito vide glossário.

fazê-lo ouvir e repetir as estruturas até a sua memorização e total assimilação (CORACINI, 2003). Ainda segundo esta autora, era impossível reproduzir exatamente as situações de aprendizagem da primeira língua, sobretudo no que diz respeito à espontaneidade das situações, das falas que só podiam acontecer na infância.

Durante a Segunda Guerra Mundial, os Estados Unidos sentiram-se obrigados a criar um método que possibilitasse os militares Norte-Americanos a serem oralmente proficientes na língua de seus aliados e inimigos surgindo, então, o *Army Method* - Método do Exército (RICHARDS e RODGERS, 1986). Com algumas variações e adaptações deste método, chegou-se, na década de 1950, ao Método Áudio Lingual que tinha como características principais a apresentação do material em forma de diálogo, estruturas que seguiam a análise contrastiva<sup>5</sup>, o uso da L1<sup>6</sup> pelos professores e o uso de fitas cassete e ajuda de gravuras e a ênfase na prática intensa de modelos orais. Este modelo era o esquema S-R-R (estímulo – resposta – reforço), criando e estimulando o uso de laboratórios de línguas.

Na década de 1970 houve uma transformação mais radical no ensino de L2, centralizando a aprendizagem nas funções comunicativas, fugindo da prática mecânica para a comunicação real com base nas situações do dia-a-dia. A gramática, nesta nova abordagem, estaria a serviço dos objetivos da comunicação e não mais na centralização da aprendizagem. Esta abordagem, que se consolidou na década de 1980, também se apresentou eclética<sup>7</sup> e não atrelada ao rigorismo de outros métodos oportunizando, portanto, avançar na pesquisa pela observação das condições, necessidades e cultura do aluno dentro da comunidade lingüística trabalhada.

Sabe-se que durante o século XX outros métodos proporcionaram um avanço no ensino de L2 assim como a criação de novos materiais de ensino e também a profissionalização do professor. Mesmo assim, ainda não está claro dentro do ensino de línguas até que ponto a metodologia empregada é responsável pelo sucesso ou pelo fracasso da aprendizagem e, às vezes, dá-se importância maior do que necessária a ela. O

---

<sup>5</sup> Conceito vide glossário.

<sup>6</sup> Conceito vide glossário.

<sup>7</sup> Segundo Almeida Filho (1993, p.35) os métodos funcionam até hoje como modelos distintos de ensino servindo de base para estudos e pesquisas teóricos, e para a formação de novos professores. Almeida Filho conclui ainda que nos estudos e pesquisas pode-se comparar um método com outro e na formação de professores pode-se “treinar” professores na implementação de um outro método desejável ou de suas partes combinadas (ecleticamente). Portanto, a comparação das abordagens comunicativas com outros métodos também utilizados nas escolas investigadas nos remetem a uma visão eclética do que vem sendo considerado comunicativo.

método, embora importante, não age sozinho no complexo mundo do aprendizado de línguas estrangeiras. Embora também se saiba que o ensino de línguas, principalmente no século XX, tenha atravessado várias metodologias e abordagens, não cabe aqui fazer uma análise de todas elas. Portanto, na realidade deste trabalho, os métodos mencionados acima são os mais relevantes, considerando a realidade sócio-cultural das escolas investigadas, razão pela qual não se menciona os demais métodos e abordagens.

Embora apenas três métodos e uma abordagem tenham sido escolhidos para a análise do uso do LD, acreditamos que novas descobertas e pontos de vista teóricos sobre a aquisição da segunda língua podem tornar o professor de L2 um profissional melhor capacitado para analisar e utilizar os materiais disponíveis no mercado. O conhecimento da história e evolução do ensino de L2, além das novas técnicas e métodos que surgem com determinada frequência pode também ajudar o professor a conduzir melhor suas aulas, avaliando a metodologia que utiliza em sala de aula.

Através deste breve histórico, pode-se constatar que a aprendizagem de línguas estrangeiras sempre teve grande importância. Atualmente, estima-se que 60% da população mundial é multilingual (RICHARDS e RODGERS, 1986). Numa perspectiva contemporânea e histórica o bilingüismo e o multilingüismo são a regra e não a exceção; portanto, é justo dizer que o aprendizado de línguas estrangeiras, através da história, tem-se mostrado cada vez mais importante e influente sendo a língua inglesa atualmente a mais estudada, tomando o lugar de tantas outras que já tiveram sua vez.

## **1.2 Aspectos envolvidos na aprendizagem de L2**

O aprendizado de línguas estrangeiras faz parte da investigação das Ciências Sociais – Lingüística e Lingüística Aplicada -, principalmente desta última cujo foco é em problemas do uso da linguagem. O uso da linguagem em sala de aula, isto é, o ensino e aprendizagem de línguas, engloba uma importante área na Lingüística Aplicada (LA) que teve grande avanço nos últimos anos. A Lingüística, por sua vez, abrange os aspectos da língua como fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger (SAUSSURE, 2004). Mas, é na LA que se firma o trabalho do ensino e aprendizado de línguas estrangeiras, pois ela está diretamente relacionada à resolução de problemas práticos na realidade lingüística das sociedades e, assim, dá suporte para conhecer como os

professores agem no uso do LD de língua estrangeira seguindo a AC ou algum outro método que, porventura, possa ser utilizado em sala de aula como complemento ou, até mesmo, como uma opção possível para o desenvolvimento do aprendiz na L2. No Brasil, pesquisas ligadas ao ensino – aprendizagem de línguas tem-se desenvolvido muito. Há, aqui, além de cursos de pós-graduação em LA, fundações e grupos de trabalho que procuram investigar aspectos da linguagem, principalmente quanto às línguas estrangeiras (por exemplo, Associação Nacional de Pós-Graduação em Letras e Linguística (ANPOLL)) além de projetos desenvolvidos por universidades como Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) e Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo. Segundo Lopes (1996, p. 30) “90% das teses de doutorado em LA concentram-se na área de línguas estrangeiras”. Ou seja, o desenvolvimento das pesquisas em língua estrangeira (L2) é maior que da língua materna (L1).

A LA nos dará subsídios para avançarmos no desenvolvimento da investigação aqui proposta. No decorrer deste trabalho, a análise de projetos desenvolvidos pela LA será fundamental, como por exemplo, quando se refere à compreensão do que é aprender L2.

Se a LA oferece caminhos para investigar e compreender o ensino e aprendizagem de línguas, é dela que se extrai, inicialmente, o conceito do que é aprender línguas, o que é ser bilíngüe, as crenças dos professores e dos alunos referente ao aprendizado e, finalmente, as teorias que regem o aprendizado da língua.

O estudo de como se aprende uma segunda língua é recente, tendo surgido os primeiros trabalhos empíricos no final da década de 1960. Embora esses estudos tenham se desenvolvido muito nos últimos anos, ainda há muito a se pesquisar.

Para que se possa compreender como se aprende uma segunda língua, é necessário definir a diferença entre estes dois termos. Aprendizagem refere-se ao processo que resulta da instrução formal e do esforço consciente pelo aprendiz, normalmente obtido através da explicitação de regras. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Ao contrário, a aquisição é considerada, pela maioria dos autores ligados à lingüística aplicada, como o processo de adquirir a língua sem instrução formal, obtido normalmente através de situações reais. Segundo Ellis (1994, p. 14): “A aquisição se refere ao processo subconsciente de ‘captar’ uma língua através da exposição e a aprendizagem refere-se ao processo consciente de estudá-la. Na aquisição, o enunciado se origina diretamente na segunda língua”. A teoria da aquisição da segunda língua descrita por Krashen (1981) (a qual será comentada mais adiante) teve grande impacto em todas as áreas de ensino e pesquisa sobre a L2. De acordo

com Krashen, a aquisição é responsável pelas habilidades desenvolvidas subconscientemente através da familiarização com a característica fonética da língua, vocabulário e estrutura da frase em situações autênticas, ou seja, a interação ao adquirir a L2 é semelhante ao processo da criança em relação a sua língua materna. Ainda segundo este autor, o aprendizado depende do esforço intelectual do indivíduo que produz, conscientemente, formas de compreender a estrutura da língua e memorizar o vocabulário em situações não reais, cabendo ao aprendiz monitorar a fala. Há um processo de estudo e atenção à forma e à correção dos erros, o que ocorre tipicamente em aulas de língua estrangeira.

Para Krashen (1981), a aquisição é um processo mais importante do que a aprendizagem, pois o aprendizado não pode ser transformado em aquisição. Este autor cita como exemplo o fato que muitas pessoas são competentes na L2 sem ter aprendido regras, enquanto outras sabem as regras, mas continuam quebrando-as quando procuram produzir conversas autênticas esquecendo-se de usar as regras para uma comunicação perfeita. Neste trabalho, ambas as denominações serão utilizadas, porém prevalecerá a “aprendizagem”, pois será analisada a instrução em situações não reais, conforme o conceito proposto por Krashen (1981).

A compreensão do processo de aprendizagem da segunda língua mudou consideravelmente nos últimos 30 anos com o surgimento da abordagem comunicativa. Até então o aprendizado da língua era centrado na competência gramatical e como um processo de formação de hábitos, os erros eram evitados através de oportunidades controladas para a produção como a memorização dos diálogos e os *drills*, além do ensino ser mais centrado no professor do que no aluno. Atualmente, o ensino de línguas é visto sob uma perspectiva diferente, muitas vezes, oposta ao que se preconizava (ALMEIDA FILHO, 1993). As atividades, por exemplo, passaram a ser de simulação, em pares ou em grupos e também projetos priorizando a comunicação do aluno.

Teoricamente, o aprendizado de línguas estrangeiras tem por finalidade formar o aprendiz em um indivíduo bilíngüe. Segundo De Greve e Passel (1975), bilíngüe é todo aquele que se faz entender e que entende o que os outros dizem em duas línguas. Este indivíduo deverá saber utilizar uma segunda língua e ter um conhecimento disponível da mesma, podendo assim, utilizar os recursos de compreensão e expressão, principalmente orais, em função e na medida das suas necessidades, e com bastante desenvoltura para se sentir independente em relação a sua primeira língua.



Por sua vez, Ellis (1994), define o termo bilingüismo ao uso de duas línguas por um indivíduo ou uma comunidade. Conforme este autor há vários tipos de bilingüismo. No caso do bilingüismo aditivo, um falante adiciona a segunda língua sem haver perda da competência na L1. Isto pode conduzir ao bilingüismo balanceado. No caso do bilingüismo subtrativo, a adição de uma segunda língua conduz a uma erosão gradual da competência na L1.

Acredita-se que, num cenário de uma sala de aula, o bilingüismo é mais difícil de se obter do que num cenário natural, onde o aprendiz tem a oportunidade de adquirir a L2 em situações reais. Isto não significa que o aprendiz não será um indivíduo capaz de se fazer entender na L2 tanto quanto na L1 mas, obviamente, este processo é muito mais lento e exige dos professores uma habilidade maior do que se o aluno estivesse exposto a um outro cenário mais condizente com a aquisição da L2.

A existência do bilingüismo não é contemporânea, pois segundo Richards e Rodgers (1986), pode-se observar através da história, que tanto o bilingüismo assim como o multilingüismo é a regra e não a exceção e que uma grande parte da população mundial é bilíngüe ou multilingüe.

Paralelamente ao conceito lingüístico de aprender línguas estrangeiras e também de bilingüismo, existem as crenças<sup>8</sup> sobre este aprendizado. Além da Lingüística Aplicada, o conceito de crença pode ser encontrado em disciplinas como Antropologia, Sociologia, Psicologia e Educação. (BARCELOS, 2004). Pouco tem sido estudado dentro da LA sobre o conceito da crença de aprender L2. Sobre esse tema, encontrou-se um estudo sobre as crenças e a cultura no aprendizado de línguas que darão suporte a este trabalho<sup>9</sup>. Conforme Almeida Filho (1993, p. 13): “Cultura de aprender línguas refere-se às maneiras de estudar e de ser preparar para o uso da língua alvo consideradas como “normais” pelo aluno”. Essas maneiras, que são típicas de sua região, etnia, classe social e grupo familiar restrito em alguns casos, são transmitidas como tradição, através do tempo, de uma forma naturalizada, subconsciente e implícita. Na mesma obra, Almeida Filho coloca a cultura de aprender línguas como um dos principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender línguas estrangeiras e como uma força potencial que se relaciona com a

---

<sup>8</sup> Crenças são idéias que se alojam na mente das pessoas como hábitos, costumes, tradições, maneiras folclóricas e populares de pensar. (PEIRCE, 1877-1958 p. 91). Crenças cobrem todos os assuntos para os quais ainda não dispomos de conhecimento certo, dando-nos confiança suficiente para agirmos, bem como os assuntos que aceitamos como verdadeiros, como conhecimento, mas que podem ser questionados no futuro. (DEWEY, 1933, p. 6).

<sup>9</sup> Crenças sobre o aprendizado de línguas, Lingüística Aplicada e ensino de línguas (Ana Maria Ferreira Barcelos Revista Linguagem e Ensino, Universidade Católica de Pelotas RS, 2004. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de Letras (ALMEIDA FILHO, 1999 p. 157-177).



abordagem de ensinar do professor. Se a abordagem adotada não for compatível com a cultura do aluno, pode haver dificuldade no processo de aprendizagem. A não conscientização do professor em conhecer a crença do aluno em aprender L2 pode levá-lo a uma abordagem de ensino diferenciada e, conseqüentemente, revertendo para desmotivação ou resistência do aluno em aprender. Ter conhecimento da cultura de aprender línguas possibilitaria, para Almeida Filho (1999), um trabalho mais consciente e com mais probabilidades de ter sucesso na aprendizagem dos alunos.

Investiga Barcelos (2004) sobre o que é aprender línguas estrangeiras no conceito dos alunos, embora cite também este conceito em relação aos professores.

Para esta autora:

Professores e alunos possuem seus hábitos, costumes e expectativas sobre aprendizagem de língua estrangeira que são sustentados e legitimamente aceitos na sociedade. Ao mesmo tempo em que esses hábitos e crenças são interiorizados coletivamente, eles também são resignificados individualmente de acordo com a cultura específica de cada um. Assim é que entendemos a relação aprendizagem/cultura e que, em última instância contribuiu para a adoção do termo *cultura de aprender língua*. (BARCELOS, 1999, p. 160, grifo da autora).

Segundo esta autora, o aprendiz tem papel fundamental, pois, a cada movimento do ensino de línguas, corresponde-se a uma visão do aprendiz chegando até os anos 1990 quando o conceito de crença reflete a linguagem como um instrumento de poder. Sendo o aprendiz o principal elemento deste processo de aprendizagem, a LA continua ainda procurando conhecer seus anseios, expectativas, necessidades, estratégias que utilizam para aprender e, é claro, suas crenças quanto ao que é aprender L2.

No estudo sobre crenças no aprendizado de línguas, Barcelos (2004) revela que as crenças devem ser analisadas no sentido de como são utilizadas no processo de decisão dos professores, ou seja, os professores precisam criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, questionar não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA e crenças sobre o ensino. Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta. Complementa Barcelos (2004), referindo-se à necessidade de professores serem preparados para lidar com a diversidade das crenças em suas aulas e estarem preparados para o conflito que pode surgir entre suas crenças e de seus alunos. No mesmo trabalho, Barcelos (2004) sugere que outros estudos também poderiam comparar os

diferentes tipos de crenças em contextos diversos como cursos de Letras, cursos de línguas e escolas.

Afirmam Richards e Lockhart (1994) que os sistemas de crença dos professores são fundados nas metas, valores e crenças que têm em relação ao conteúdo e processo de ensino e suas interpretações do sistema com o qual eles trabalham. Estas crenças e valores servem como base de suas tomadas de decisões e ações e constituem o que se chama de cultura do ensino. Os autores ressaltam que (1994, p. 30): “Os sistemas de crença dos professores são construídos gradualmente e possuem dimensões subjetivas e objetivas”.

*“Teaching cultures are embodied in the work-related beliefs and knowledge teachers share – beliefs about appropriate ways of acting on the job and rewarding aspects of teaching, and knowledge that enables teachers to do their work”.* (FEIMAN e FLODEN, 1986, p. 508).

O pensamento dos professores em relação ao ensino e aprendizagem da L2 e como isto influencia nas suas próprias abordagens de ensino e, portanto, no uso do LD tem grande relevância no resultado com os alunos.

Algumas crenças podem ser bem simples como, por exemplo, a opinião de que os erros gramaticais devam ser corrigidos imediatamente. Outras podem ser mais complexas – a crença de que o aprendizado é mais eficaz quando envolve colaboração ao invés de competição.

As crenças do professor de L2 também podem ser analisadas através de quando eles eram aprendizes de língua estrangeira. Refere-se Lortie (1975) a isto como “aprendizagem de observação”. Até os professores obterem seu diploma universitário ou mesmo competência comunicativa e lingüística para poderem atuar, eles passam, como todos os outros profissionais, por vários anos de estudo e também por vários professores que, consciente ou inconscientemente, vão influenciar na sua maneira de trabalhar com o ensino – aprendizagem da L2. Segundo Kennedy (1990), a aprendizagem pode ser assim medida:

By the time we receive our bachelor’s degree; we have observed teachers and participated in their work for up to 3,060 days. In contrast, teacher preparation programs (at the master’s level) usually require (about) 75 days of classroom experience. What could possibly happen during these 75 days to significantly alter the practices learned during the preceding 3,060 days? (KENNEDY, 1990, p. 4).

Para muitos professores a experiência é a principal fonte de suas crenças sobre o aprendizado. As estratégias que eles utilizam durante suas aulas podem ser preponderantes ao afirmar que a maneira de trabalhar determinada estrutura ou atividade que consta no LD funciona, pois eles tiveram a experiência própria de que deu certo, passando a fazer parte de sua crença de como funciona o ensino e aprendizagem de L2.

De acordo com Richards *et al.* (2001)<sup>10</sup>, as mais importantes crenças sobre o ensino de língua e o aprendizado para os professores, em ordem de preferência são: o papel e o ensino da gramática, crenças sobre os aprendizes, habilidades da língua, características do professor; clima e condições para o aprendizado, propósito do ensino e aprendizagem, procedimentos de ensino, métodos e o papel da prática no aprendizado da língua. Essas crenças, naturalmente, influenciam no desenvolvimento didático-pedagógico do professor e, conseqüentemente, nas habilidades lingüísticas aprendidas pelos alunos.

O ensino de L2 é uma atividade pessoal e traz para dentro da sala de aula as crenças individuais dos professores sobre o que pensam ser um ensino eficaz. Embora conhecendo as estratégias de ensino que o autor do LD utilizado sugere, o professor, com base na sua própria crença e experiência, pode conduzir suas aulas de maneira diferente. Isto não quer dizer, entretanto, que seu pensamento esteja certo ou errado, apenas que se deve aprender a trabalhar com estas crenças e sermos reflexivos.

Além da cultura e crença individuais de cada comunidade lingüística ou, ainda, de cada aluno, pode-se analisar o aprendizado de línguas estrangeiras dentro da própria abordagem comunicativa, que tem a expectativa de formar alunos proficientes em todas as habilidades.

Afirma Widdowson (1978, p. 67): “*Communicative abilities embrace linguistic skills but not the reverse*”<sup>11</sup>.

Essa afirmação pode ser comprovada na análise de outros métodos que, ao priorizarem as estruturas gramaticais, deixavam de lado seu uso para a comunicação. Muitas vezes, eram produzidos enunciados que dificilmente seriam ou serão ouvidos em uma situação de comunicação real. O autor ressalta que o ensino para a comunicação demanda uma abordagem que associe as habilidades lingüísticas às comunicativas. (WIDDOWSON, 1978).

---

<sup>10</sup> Pesquisa realizada em países da Ásia.

<sup>11</sup> “As habilidades comunicativas englobam as habilidades lingüísticas, mas o inverso não é verdadeiro” (minha tradução).

Numa visão mais objetiva sobre o conceito de aprendizagem de línguas estrangeiras Soeiro (2006), em seu texto “O que significa aprender inglês”, traz algumas considerações: falar com naturalidade, acompanhar filmes e notícias faladas na língua alvo, defender suas idéias, comprar e vender usando a L2, construir laços de amizade, agir da forma que se age na sociedade em que a pessoa vive, desenvolver habilidade funcional (i.e., assimilar naturalmente). Enfim, aprender L2 significa entender o que se quer para saber onde buscá-lo.

Apresenta Melman (1992 apud CORACINI, 2003) conceitos distintos entre “saber” e “conhecer” uma língua. “Conhecer uma língua quer dizer ser capaz de traduzir mentalmente, a partir da língua que se sabe, a língua que se conhece. A idéia de língua como meio de comunicação, se apresenta naturalmente aos imigrantes. Desde então não falamos mais do mesmo lugar, nos comunicamos. [...] A língua que se sabe é dita ‘língua materna’” (op. cit., p. 15).

“É possível não apenas “conhecer” outra língua, mas “saber” essa língua, ser falado por ela. É, aliás, o desejo do outro, o desejo da totalidade, o elemento propulsor na aprendizagem de línguas”. (CORACINI, 2003 p. 147).

Coracini, através desta citação, menciona um ponto fundamental para o aprendiz de L2, que é *saber* a língua e não apenas *conhecê-la*, como muitas vezes se observa no ensino brasileiro em relação à L2. A abordagem comunicativa, ampliada para uma visão lingüístico-discursiva, sob influência de teorias do discurso, pode contemplar o *saber* e não apenas o *conhecer* a língua alvo devido à forma como compreende a aprendizagem não apenas centrada na comunicação entre os interlocutores, mas também na interação do aprendiz com aspectos culturais, o que pode produzir maior ou menor identificação com a língua, como se dá na L1.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) – terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental quanto ao aprendizado de línguas estrangeiras, estabelecem que ele está relacionado ao uso do conhecimento, ou seja, o que se aprende e seu uso devem vir juntos no processo de ensinar e aprender línguas. O *Common European Framework* (CEF) (2006) não define a aprendizagem de L2, mas tem como objetivo motivar os professores e alunos a pensar sobre como se atinge a eficiência na língua alvo, o que pode ser feito para aprender melhor e quanto o aprendiz precisa saber para ser capaz de se comunicar na língua estrangeira.

Além dos aspectos objetivos do aprendizado da L2 e da cultura do professor em seguir o que supõe ser eficaz no ensino de língua estrangeira, o aprendizado de uma nova

língua pode também ser analisado pelos conceitos de aprendizagem e aquisição de acordo com as teorias de Krashen.

Nos estudos sobre a aquisição e o desenvolvimento da linguagem, Stephen Krashen, professor emérito da Universidade do Sul da Califórnia, é um dos nomes de maior destaque. Nos últimos 20 anos, Krashen publicou mais de 250 livros e artigos sobre o tema, sendo que suas teorias tiveram um grande impacto em todas as áreas de pesquisa de L2, embora criticadas por alguns lingüistas. Sua obra mais famosa no Brasil e a que pode contribuir mais para a compreensão do que seja aprender uma L2 é *Second Language Acquisition Theory* (1981).

A teoria de Krashen (1981) para aquisição da L2 consiste de cinco hipóteses, sendo que as hipóteses de aquisição e aprendizagem da linguagem e a de monitor são as mais importantes.

a) Hipótese da Aquisição da Linguagem: há dois sistemas independentes do desempenho da L2 – o sistema de aquisição e o sistema de aprendizagem. O sistema de aquisição é um processo subconsciente semelhante ao processo que as crianças atravessam quando aprendem a primeira língua. O sistema de aprendizagem é o produto da instrução formal e é formado por um processo consciente o qual resulta no conhecimento consciente sobre a língua, como as regras gramaticais, por exemplo.

b) Hipótese Monitor: explica a relação entre aquisição e aprendizagem e define a influência deste último sobre o primeiro. Os esforços espontâneos e criativos de comunicação, decorrentes de nossa capacidade natural de assimilar línguas quando em contato com elas, são policiados e disciplinados pelo conhecimento consciente das regras gramaticais da língua e de suas exceções. Este ‘editor’ do consciente é chamado de monitor. Indivíduos diferentes usam seus monitores em diferentes formas, com diferentes graus de sucesso. Os professores deveriam ter como objetivo produzir usuários de monitores ideais para usar o monitor quando apropriado e quando não interfira na comunicação. Portanto, os usuários de monitores poderiam usar sua competência de aprendizagem como complemento às suas competências de aquisição.

c) Hipótese da Ordem Natural: sugere que a aquisição de estruturas gramaticais segue uma ordem natural. Algumas regras são adquiridas cedo, outras tarde. Entretanto, Krashen diz que um programa de línguas não deveria se basear nesta ordem, rejeitando a seqüência gramatical quando o objetivo é a aquisição da língua.

d) Hipótese do *Input*<sup>12</sup>: esta hipótese tenta explicar como acontece a aquisição da segunda língua. De acordo com Krashen (1981), o aprendiz progride junto à ordem natural quando recebe o *input* da L2, que é um passo além da sua atual competência lingüística. Como nem todos os aprendizes possuem o mesmo nível de competência lingüística, Krashen (1981) sugere que o *input* natural de comunicação seja a chave para projetar um *syllabus*, sendo que desta maneira cada aprendiz receberá ‘i + 1’<sup>13</sup>, i.e., um passo a mais de sua competência atual.

e) Hipótese do Filtro Afetivo: motivação, autoconfiança e ansiedade afetam a aquisição da L2, aumentando ou diminuindo a compreensão do *input* que é recebido. Se não houver estas variáveis, o filtro ‘aumenta’ e forma um bloqueio mental que evita um *input* compreensivo. Quando o filtro está cheio, ele impede a aquisição da linguagem; i.e., o afeto positivo é necessário.

Conforme Krashen (1981), os melhores métodos são aqueles que oferecem um *input* compreensível contendo mensagens que os estudantes realmente querem ouvir. Esses métodos não forçam a produção prematura na segunda língua, mas permitem que os alunos produzam quando estão realmente prontos (SCHUTZ, 2005). No processo de aprendizagem ou aquisição da L2, os alunos que participam de aulas ditas comunicativas, são conduzidos a tentar aprender a L-alvo através dos preceitos que regem essas teorias, como o estudo da gramática indutiva, por exemplo. De acordo com esse autor, a formulação de regras e o estudo das irregularidades e das complexidades da língua não constituem-se em ensino e aprendizado que produzam proficiência comunicativa, mas apenas “apreciação” da língua, ou simplesmente, lingüística. Sendo assim, o uso, por exemplo, de uma gramática indutiva, pode beneficiar o desenvolvimento da L2 pelo aprendiz. A hipótese de monitor dá suporte a AC, se considerarmos que os aprendizes são capazes, segundo essa teoria, de utilizar seus esforços espontâneos e criativos de comunicação.

Comenta Schutz (2005) que na aprendizagem da L2 ambos, professor e aluno, podem estar iludindo-se quando acreditam ser o conhecimento metalingüístico adquirido através do estudo da gramática o responsável pelo desenvolvimento da proficiência do aluno, quando, na realidade, o desenvolvimento vem do exercício comunicativo e não do conteúdo da mensagem.

---

<sup>12</sup> Conceito vide glossário.

<sup>13</sup> “i + 1” no qual “i” é o nível corrente do aprendiz e “1” é a porção do insumo que é nova para o aprendiz.

As teorias de Krashen, portanto, dão suporte ao que se chama de ensino comunicativo de línguas estrangeiras, cabendo, ao professor, conhecer esses preceitos e tentar utilizá-los da melhor forma em suas aulas de L2 dentro da AC.

O aprendizado de uma segunda língua em aulas que seguem o modelo comunicativo é visto por muitos lingüistas, explica Ellis (1994, p. 602): “[...] como um dos meios mais eficazes do desenvolvimento da L2 e, para que isso seja realmente atingido, os aprendizes devem receber oportunidades suficientes para participar de trocas de informações”. Há, segundo este mesmo autor, evidência suficiente que os aprendizes podem aprender ‘naturalmente’ num cenário de sala de aula que adota a abordagem comunicativa. Certamente, as trocas de informações entre os alunos sugeridas por Ellis (1994) também se estendem a outros aspectos necessários que norteiam este método incluindo, aqui, o uso que o professor de L2 dá ao seu material de ensino.

Acredita-se que o conhecimento sobre a evolução do ensino de línguas estrangeiras, aliado à competência lingüística, pedagógica e didática e também ao conhecimento das teorias que procuram explicar como as línguas são adquiridas – aprendidas, podem levar o professor de L2 a analisar melhor o desenvolvimento de seus alunos<sup>14</sup> em sala de aula, o método ou abordagem que emprega e a como utilizar melhor o LD. Neste aspecto pode-se, também, incluir a reflexão do professor quanto às suas próprias crenças e às de seus alunos a fim de obtermos um melhor desempenho na evolução da língua alvo (por parte dos alunos) e do crescimento profissional (por parte dos professores).

### **1.3 Análise comparativa entre os principais métodos e abordagem de ensino de L2**

Um dos mais fascinantes aspectos do desenvolvimento humano é a habilidade de aprender línguas. Conhecer um pouco das teorias que tentam explicar como as línguas são aprendidas e ensinadas é algo que atrai a atenção de lingüistas aplicados e deveria fazer parte também do conhecimento de todo professor de língua estrangeira, preocupado em desenvolver melhor suas aulas.

---

<sup>14</sup> As características individuais dos alunos de L2 também fazem parte de seu desenvolvimento, e não apenas as descobertas feitas pelos lingüistas quanto à aquisição da língua. Inteligência, talento para línguas, personalidade, motivação, atitude, estilo de aprendizagem e idade também são elementos importantes a serem considerados. (LIGHTOBROW e SPADA, 1998, p. 35).



Inicialmente, apresenta-se o que se entende por língua e linguagem, por serem dados importantes para melhor compreensão deste estudo e dos métodos que se irá analisar.

Em relação à língua, afirma-se como fundamental o trabalho teórico de Saussure (1857-1913) no Curso de Lingüística Geral no qual a diferenciação entre fala e língua foi fundamental para tal conceituação. O autor afirma a língua enquanto sistema lingüístico cujas formas podem ser estudadas em separado dos atos de fala que correspondem ao uso desse sistema. Esta definição privilegia para a lingüística o caráter formal e estrutural de um objeto abstrato - a língua que ele caracteriza como “produto social da faculdade de linguagem” (SAUSSURE, 1972, p. 17). Essa visão de língua, segundo Stefanello (2007) gerou métodos áudios-orais e audiovisuais baseados no uso de LD estruturados em volumes de acordo com o nível de conhecimento gramatical/estrutural pretendido na língua-alvo. Pedagogicamente, este tipo de visão se combinou com concepções tradicionais como o comportamentalismo. Cabe ressaltar, no entanto, que o ensino normativo da língua materna ou estrangeira, comum em visões pedagógicas tradicionais, pode sequer incorporar a visão de sistema lingüístico de Saussure.

Outra influência pedagógica no ensino de L2 foi a corrente mentalista ou cognitivista, cuja concepção de linguagem mais freqüentemente alinhada pode ser bem representada pelos trabalhos de Chomsky, que trouxeram a visão de competência lingüística que, descreve Stefanello (2007), foi fundamental no surgimento da noção de competência comunicativa, mesmo que por oposição a esta, proposta por Hymes. A autora ainda afirma a importância da visão chomskyana para a formulação de conceitos como o de interferência de L1 em L2 e vice-versa. Assim, os erros são tomados de modo construtivo, já que refletem hipóteses formuladas na relação que o falante faz entre as línguas. Esse tipo de visão demonstra que o aluno pode integrar informações e processá-las na solução de problemas, o que é fundamental na concepção cognitivista de educação e aprendizagem (MASETTO, 1994). Para Stefanello (op.cit), a consequência imediata deste tipo de visão no ensino de língua estrangeira foi a apresentação do conteúdo programático em seqüência de narrativas ou diálogos situacionais a fim de garantir o conteúdo e o significado na prática da língua. No entanto, aspectos relacionados ao campo discursivo tais como identidade, cultura não ficavam contemplados neste tipo de visão, pois pode ter induzido a uma supervalorização da construção individual de conhecimento lingüístico, sem considerar a dimensão social da linguagem.



Já as abordagens interacionistas de língua e linguagem como a de Bakhtin (2002) parecem contemplar bem tais aspectos sociais. Para este autor, a língua não é constituída de um sistema abstrato de forma da linguagem, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psico-fisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizado da enunciação. Essa concepção, segundo Stefanello (op.cit), foi responsável pelo deslocamento de uma visão de competência comunicativa para a competência lingüístico-discursiva ainda pouco presente no ensino de L2, mas que indica caminhos futuros promissores para a abordagem comunicativa no ensino de inglês como L2.

No século XX houve a proliferação de vários métodos e abordagens no ensino de L2, refletindo o desenvolvimento da profissão de professor desta área. Desta forma, cada método prevê determinadas técnicas de ensino e preconiza uma organização particular do LD, na busca de meios mais eficazes de ensinar L2. O professor tem, então, em sua volta uma grande quantidade de métodos, técnicas e materiais para sua escolha conforme a necessidade e perfil do aluno e também de sua formação e competência na língua-alvo.

Como já assinalado na introdução desse capítulo, além da perspectiva diacrônica utilizada no ponto anterior para a apresentação da evolução das abordagens e metodologias de ensino de L2, alvitra-se, a seguir, após a leitura de diversos autores de Lingüística Aplicada, uma apresentação baseada em alguns critérios dicotômicos, os quais permitam caracterizar a maioria das abordagens e métodos. Os critérios são: quanto à língua materna do aluno (se seu uso é permitido ou não na sala de aula); quanto à língua estrangeira (se sua aprendizagem é baseada no seu uso ou na sua descrição - esse critério é fortemente ligado ao critério seguinte, relativo ao ensino da gramática); quanto à abordagem da gramática<sup>15</sup> da L2 - se é indutiva ou dedutiva (esse critério parte da idéia de que uma língua pode ser aprendida: ou através do conhecimento de suas regras, das quais o aluno, em um processo dedutivo, chega ao uso da língua; ou através do uso da língua e, portanto, de seu conhecimento global, para, a seguir, “descobrir” suas regras de funcionamento, por

---

<sup>15</sup> Vale ressaltar que a concepção de gramática que embasa a idéia de dedutivo e indutivo é a chamada gramática normativa ou tradicional, isto é, aquela que é tomada como um composto de regras de bem escrever e falar, o qual mostra somente a variante padrão da língua e que exclui qualquer outra variante. Mesmo utilizando este tipo de gramática, não se pode deixar de considerar a gramática internalizada por não trabalhar com a noção de erro, mas de inadequação à situação de comunicação. Considera-se importante, no ensino da L2, que o aprendiz utilize a gramática como instrumento que o fará comunicar-se melhor, com sentido. O uso da gramática em L2, assim como na língua materna, considera este último tipo o mais adequado, mas o primeiro é o que se prioriza primeiramente no ensino de línguas estrangeiras demonstrando a contradição teórica entre a gramática tradicional e a abordagem comunicativa ainda presente no ensino de LE.

um processo indutivo); quanto ao papel do professor (se o ensino é centralizado nele ou se o professor tem apenas uma função de intermediário e facilitador); quanto à visão do aluno em relação ao processo de aprendizagem (esse critério baseia-se na concepção de que, no ensino da língua, todo ato didático é composto de três pólos) – o estudante, o professor e a língua. Nesse tripé, um ou outro pólo pode ser privilegiado. A posição do aluno é privilegiada, sobretudo quando a abordagem e o método levam em conta seu estilo de aprendizagem, mas também quando esse mesmo aluno está colocado no centro do processo de avaliação, por exemplo; quanto à importância do livro didático; quanto à(s) habilidade(s) priorizada(s).

Quadro 1 - Comparativo entre Linguagem e Método/Abordagem de utilização da linguagem

<b>Métodos Comparativos</b>	<b>Método Gramática Tradução</b>	<b>Método Direto ou Natural</b>	<b>Método Áudio-Oral ou Audiolingual</b>	<b>Abordagem comunicativa</b>
<b>LM</b>	Uso da LM em sala de aula é permitido.	O ensino deve ser totalmente na língua alvo.	A LM não é utilizada.	A LM não é utilizada, mas não há rigor nesta abordagem.
<b>L2</b>	Não se trata de um método que prima pela oralidade: a descrição da língua é mais importante.	A fluência na L2 é o objetivo, portanto, a língua é ensinada através de seu uso mais do que na sua descrição.	Aprende-se a L2 pela prática, através da repetição, dos <i>drills</i> , dos modelos básicos de sentença.	A L2 assume a função principal, considerando que esta abordagem visa à produção dos alunos na língua alvo.
<b>Gramática</b>	A gramática é dedutiva – as regras são o foco desse método.	A gramática é indutiva. Regras de generalização surgem da experiência.	A gramática é baseada em situações e não como internalização de sentenças. É indutiva, ou seja, não é explicada. Os paradigmas gramaticais e o vocabulário são apresentados não através de listas, mas em frases completas.	A gramática objetiva também à comunicação e leva o aluno a refletir e a analisar hipóteses <sup>16</sup> . Os exercícios gramaticais são interativos.
	O ensino é centrado no professor que deve ter uma postura que não permita o erro. A competência comunicativa na L2 não é necessária ao	O professor não precisa saber falar a língua do aluno, mas tem a função de encorajar o uso da L2 em sala de aula com o uso de mímicas,	O professor atua como modelo, é o centro da aula, quem comanda as atividades e o comportamento lingüístico dos	O professor passa a ser um facilitador e não mais centralizador do ensino e tem a função de criar um bom ambiente na sala de

<sup>16</sup> Os métodos comunicativos segundo Almeida Filho (1993, p. 37) incentivam o aluno a expressar aquilo que ele deseja ou de que precisa e dão ênfase maior na produção oral do que de formas do sistema gramatical.

<b>Professor</b>	professor.	demonstrações e figuras.	alunos.	aula, devendo ser paciente e flexível e fazer com que os alunos confiem nele. Segundo Krashen (1981) estes fatores ajudam a baixar o filtro afetivo.
<b>Aluno</b>	O aluno limita-se a traduzir palavras e frases seguindo a gramática apresentada em sala de aula. Não há exigência da produção oral. O aluno deve memorizar regras a fim de compreender a morfologia e sintaxe da L2.	O aluno deve compreender as regras gramaticais criando suas próprias regras e deve, portanto, tentar compreender o uso da língua através das condições oferecidas pelo professor.	O aluno deve memorizar as sentenças através da repetição estímulo-resposta. O aluno é passivo.	A aprendizagem é centrada no aluno que tem a oportunidade de produzir na LE, evitando seus bloqueios.
<b>Livro Didático</b>	O dicionário e o LD são fundamentais.	O professor deve ter um plano de ensino e não um livro a ser seguido. O método depende mais da competência comunicativa do professor do que do LD.	O uso do material didático é essencial, auxiliando inclusive no surgimento e solução para a análise contrastiva.	O uso do material didático foi muito criticado por lingüistas e professores inicialmente, pois era considerado um elemento que inibia o processo criativo do professor. Porém, com o avanço tecnológico, os materiais didáticos (livros, CDs, vídeos, DVDs, <i>flashcards</i> e outros) começaram a ser mais aceitos.
<b>Habilidades</b>	Apenas a escrita e a leitura têm importância neste método.	A fala e a audição são as principais habilidades trabalhadas neste método.	A fala é priorizada através da repetição, levando o aluno a comunicar-se na L2 através da formação de hábitos lingüísticos.	Todas as habilidades merecem atenção nesta abordagem. A pronúncia, considerada a quinta habilidade por alguns lingüistas aplicados, tem importância aqui.

Observando-se o quadro acima, é possível afirmar uma evolução no ensino de L2 se comparar a AC com os demais métodos. O uso da L1 no Método Gramática Tradução é evitado, embora não proibido totalmente, na abordagem comunicativa. A oralidade também

ganha força, o professor deixa de ser o centro das aulas passando a ser um facilitador, o que torna o aluno mais ativo e autônomo. Na abordagem comunicativa, nenhuma habilidade é priorizada e o LD deixa de ser o centro e passa a ser mais um material a ser utilizado. Nesta abordagem, o uso do LD merece destaque uma vez que o professor deve saber utilizar o LD assim como o material que o acompanha para que o método não perca suas características.

Como visto anteriormente, a comparação neste trabalho se dá apenas entre alguns métodos devido ao sistema de ensino e realidade sócio-cultural dos professores e alunos da região investigada. Os critérios que foram adotados para comparar os métodos farão parte, mais adiante, da análise dos LDs e seu uso pelos professores de L2 nas escolas de idiomas. Devido à ampla aceitação da abordagem comunicativa nas escolas de idiomas, principalmente as da região oeste de Santa Catarina, o próximo item estudado será concentrado nesta abordagem e nas suas nuances.

#### **1.4 Abordagem comunicativa: formação do professor e a autonomia do aprendiz**

A base para a consolidação deste trabalho, seja quanto ao LD seja quanto à formação dos professores, é formada pelos princípios e teorias que regem a AC, pois é utilizada nas escolas de idiomas da região pesquisada. Esta abordagem, que nasceu no início dos anos 1970, teve como um de seus fundadores Hymes (1972) que, contrariando Chomsky (1965) argumentou que conhecer uma língua envolvia mais do que conhecer um conjunto de regras gramaticais, lexicais e de pronúncia.

Os pressupostos teóricos que servem à abordagem comunicativa têm origem em áreas como a filosofia da linguagem com os atos de fala, a influência da pragmática, da sociolingüística e da Análise do Discurso, da contribuição de Bakhtin com o conceito de dialogia e de lingüistas como Halliday e Widdowson.

No final dos anos 1970, a necessidade de se ensinar as principais línguas européias levou o Conselho da Europa – organização para a cooperação cultural e educacional - a preocupar-se com este problema e a promover conferências internacionais para discussão e também formar uma associação internacional de Lingüística Aplicada.

Entre os colaboradores iniciais da abordagem encontrou-se Wilkins (1972), o qual propõe uma definição funcional ou comunicativa da linguagem, que serviria de base para o

desenvolvimento de um programa comunicativo. O objetivo desta abordagem, segundo Hymes (1972), era usar a língua eficazmente e, para isso, os aprendizes precisavam desenvolver uma competência comunicativa, isto é, a habilidade para usar a língua que estão aprendendo apropriadamente em um dado encontro social.

Em 1965, o lingüista americano Noam Chomsky fez uma distinção tão importante quanto àquela que Ferdinand de Saussure tinha feito entre *langue* e *parole*<sup>17</sup> em 1916. Esta distinção era entre “*competência*” e “*performance*” (grifo nosso). Chomsky definiu *competência* como o conhecimento da língua, isto é, das suas estruturas e regras e o de *performance* como o uso da língua. Hymes (1971) acrescentou *comunicativo* (grifo nosso) ao termo *competência* mostrando que o uso da língua é fundamental. Para este autor, o aprendiz de língua estrangeira deve saber mais do que a sintaxe e o léxico da língua para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. O indivíduo deve saber usar as regras do discurso da comunidade em que está inserido. Assim, Hymes (1971) mais do que ampliar o conceito de competência lingüística chomskyano, o critica, já que defende a idéia de capacidade para usar como fundamental para se pensar o conhecimento lingüístico. Segundo este autor, os membros de uma comunidade lingüística possuem conhecimento lingüístico e sociolingüístico, abrangendo conhecimentos gramaticais e normas de uso. Na língua materna, a aquisição destes dois sistemas de regras acontece ao mesmo tempo e subconscientemente. Portanto, o conceito de competência comunicativa deve ser compreendido como um conjunto de habilidades e conhecimentos que os falantes-ouvintes possuem e que lhes permitem comunicar-se. Este conceito foi importante para a construção da AC no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Salienta Savignon (1983, p. 8):

Competência comunicativa é a habilidade de atuar em um ambiente verdadeiramente comunicativo, numa troca dinâmica, na qual a competência comunicativa precisa adaptar-se à entrada de todas as informações, sejam elas lingüísticas ou paralingüísticas, de um ou mais interlocutores.

Entre as características da competência comunicativa, a autora salienta: é dinâmica – depende da negociação de significado entre duas ou mais pessoas que compartilham

---

<sup>17</sup> Ao distinguir *langue* e *parole*, Saussure dizia que estava separando, de um lado o que é social do que é individual e, de outro, o que é essencial do que é acessório e mais ou menos acidental. A *parole* é acidental, na perspectiva saussuriana, pois pode haver sistema sem processo, mas não processo sem sistema. Para Saussure, a verdadeira Lingüística é a da língua.

algum conhecimento sobre a língua; diz respeito à língua escrita e à língua falada; é condicionada pelo contexto – o falante comunicativamente competente saberá fazer as escolhas apropriadas quanto ao registro e estilo, de acordo com a situação comunicativa; pode ser desenvolvida, mantida e avaliada através do desempenho; é relativa e dependente da cooperação de todos os envolvidos.

Acrescentam Canale e Swain (1980) ao conceito de competência comunicativa a necessidade de haver também: a) competência gramatical (domínio do código lingüístico, incluindo vocabulário, regras de pronúncia, formação de palavras e estrutura frasal); b) competência discursiva (capacidade de combinar idéias para atingir coesão na forma e coerência no pensamento); c) competência sociolingüística (o uso apropriado das formas gramaticais em vários contextos para expressar funções comunicativas como descrever, narrar, persuadir, agradecer, entre outros) e finalmente d) competência estratégica (uso de estratégias de comunicação verbais e não verbais para compensar determinadas falhas no conhecimento do código ou no processo da comunicação ou para negociar significados (paráfrase, gestos, pedidos de auxílio ao interlocutor entre outros). Para esses autores, os alunos só conseguem a competência comunicativa se ficarem expostos de maneira uniforme a essas quatro formas de competência.

Com base no exposto e de acordo com o Plano Referencial de Currículo (PRC) (Rio Grande do Sul, 1998, p. 25) para que o aluno obtenha uma competência comunicativa, o ensino deve oferecer oportunidades para praticar a língua em vários contextos possíveis de ocorrer na cultura-alvo, oferecer oportunidades para que os aprendizes possam praticar várias funções ou tarefas possíveis de ocorrer na cultura-alvo, encorajar a adequação e a precisão lingüística, adaptar o ensino às necessidades afetivas e cognitivas dos aprendizes, suas diferentes personalidades, preferências e estilos de aprendizagem e promover a compreensão intercultural. Assim sendo, o trabalho pedagógico-didático da sala de aula deverá incidir, sobretudo, na promoção do uso efetivo de uma língua prática, autêntica, real e verdadeira, incidir no desenvolvimento de todas as competências necessárias à comunicação e dar mais ênfase aos significados/conteúdos a transmitir do que a forma.

Quanto ao ensino comunicativo, Almeida Filho traz duas definições:

O ensino comunicativo de LE é aquele que organiza as experiências de aprender em termos de atividades/tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele se capacite a usar a L-alvo para realizar ações de verdade na interação com outros falantes/usuários dessa língua. (1993, p. 47).

O ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descrita nas gramáticas como modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra L, mas sim àquele que toma unidades de ação feitas com a linguagem como organizatórias das amostras autênticas de língua-alvo que se vão oferecer ao aluno aprendiz” (1993, p. 48).

Ao falar de ensino comunicativo de línguas, está se tratando de uma área que está ainda sendo desenvolvida, mas, mesmo assim, podem-se considerar algumas premissas (ROQUE, 2005, p. 23-27) como o uso constante da língua com fins comunicativos; ênfase em processos naturais de aprendizagem; reconhecimento da existência e importância e variáveis individuais no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas; desenvolvimento da autonomia e do ensino centrado no aluno e a importância do contexto sociocultural no estudo da língua.

Quanto ao material utilizado em sala de aula dentro desta abordagem, o professor deve promover materiais e procedimentos que incentivem o aluno a pensar e interagir na L-alvo, abrindo espaço para que ele aprenda e sistematize conscientemente aspectos escolhidos da nova língua ou utilizar materiais já direcionados ao ensino comunicativo de línguas.

Colocar os princípios da abordagem comunicativa em prática significa lidar com questões sociais e lingüísticas complexas. Entre outros fatores, a falta de um ambiente real de uso da língua dentro e fora da sala de aula para se apoiar numa comunicação autêntica e com sentido, como requer a abordagem comunicativa, o conflito das normas do falante nativo com as da identidade do aprendiz e outras práticas que concernem esta abordagem significa que os professores devem considerá-la criticamente a fim de atingir os seus objetivos.

Considerar esta abordagem de forma crítica significa acatar o que funciona e refletir sobre o que não dá certo em determinada comunidade lingüística. Pennycook (1989, p. 606) acredita que os professores deveriam tomar sérias decisões sobre o ensino baseados em suas próprias experiências profissionais, suas personalidades, suas circunstâncias sociais, institucionais, culturais e políticas, a compreensão das necessidades de seus alunos individualmente e coletivamente.

Por se tratar de uma abordagem, que não é altamente estruturada, mas um conjunto de idéias que derivam de várias fontes, acredita-se que o ensino comunicativo tem sido aceito como uma prática eficaz por muitos professores contemporâneos. Uma de suas características é a autonomia que os alunos devem ter perante o aprendizado de L2. Essa



autonomia que os LDs e manuais de professores requerem depara-se com a falta de capacidade de alguns alunos abstraírem indutivamente suas regras gramaticais, uma compreensão melhor dos textos e, na fala, a dependência dos alunos em relação ao professor.

Como a autonomia do aluno está ligada à postura do professor e esta à sua formação e experiência, analisam-se neste capítulo esses aspectos, buscando embasar o que se percebe na realidade destes no âmbito da região Oeste de Santa Catarina, refletida através de sua cultura de aprender línguas e de sua própria formação na L1. Nas próximas seções, abordam-se tais aspectos.

#### *1.4.1 O professor de L2 – formação e o processo de mudança*

Dentre as características inerentes apenas ao ser humano estão a fala e a evolução. O homem é um ser capaz de mudar, evoluir a todo o momento e o poder de comunicar-se através da fala se estende a buscar outras línguas. A história nos mostra a importância que algumas línguas tiveram em determinado período e as formas ou metodologias que o homem criou para poder receber e transmitir esta nova língua. O professor de L2 (Leffa, 2001), além da capacidade de qualquer ser humano de comunicar-se na sua língua, deve ter o domínio da L2, o domínio pedagógico e o domínio didático para ensinar. Portanto, sua evolução como profissional requer mais do que falar a L2; requer a procura pela continuidade em sua formação.

O ensino de línguas estrangeiras, entre todas as outras disciplinas, é o que mais exige capacidade e conhecimentos diversos do professor. O conhecimento vai além do conteúdo a ser ministrado e talvez seja este o desafio que mais contribui para sua evolução como ser humano e como profissional<sup>18</sup>.

Ao decidir ser professor de L2 o indivíduo estará ligado a uma profissão que trará muitos desafios, crescimento e realização. Os desafios aparecem a cada momento, pois se depara com questões sobre como fazer os alunos aprenderem com sucesso outra língua. As

---

<sup>18</sup> *Teachers who are better informed as to the nature of their teaching are able to evaluate their stage of professional growth and what aspects of their teaching they need to change. In addition, when critical reflection is seen as an ongoing process and a routine part of teaching, it enables teachers to feel more confident in trying different options and assessing their effects on teaching. (RICHARDS e LOCKHART, 1994 p.4).*



possibilidades de crescimento surgem quando se procura por novas possibilidades de ensinar e aprender observando os alunos e os professores neste processo tão intrigante, mas fascinante de compreender uma nova língua. Mesmo que talvez nunca se tenha uma resposta definitiva sobre a metodologia ideal e perfeita, com certeza se aprenderá muito com o que já foi feito por outros professores e lingüistas, – com ou sem sucesso –, dando uma sensação de realização profissional.

Portanto, conhecer o professor e o processo de ensinar e aprender uma L2 faz parte do universo que é ser professor de línguas estrangeiras, que não se restringe a uma mera formação acadêmica ou a ter fluência total no idioma alvo, indo muito além. O perfil profissional corresponde ao de um docente – de língua materna ou estrangeira – apto para realizar práticas de mediação sócio-cultural, contemplando o tratamento de conflitos identitários e contradições sociais, na linguagem da sala de aula. (SERRANI, 2005).

A escolha do material didático para o ensino de língua estrangeira e o seu uso está condicionado à capacidade e conhecimentos lingüísticos, pedagógicos e didáticos do professor. O resultado da pesquisa sobre a escolha do LD em escolas de idiomas reflete apenas o momento em que professores e coordenadores se reúnem para analisarem qual o melhor material a ser utilizado, mas não infere no seu uso e na qualificação dos profissionais que o tornarão eficazes ou não. Cabe, então, conhecer melhor, inicialmente, quem são esses professores, quais suas formações e crenças sobre o ensino de língua estrangeira.

A formação dos professores de língua estrangeira – principalmente língua inglesa – no Brasil é algo que está ainda longe de ser considerada ideal.<sup>19</sup> Na opinião de Paiva (2006), os objetivos dos programas de cursos universitários são confusos, mal redigidos e denunciam o despreparo do professor. Isso pode ser analisado claramente observando a aprendizagem que os alunos recebem ao deixarem o ensino médio. Também na rede de ensino de escolas de idiomas este problema se reflete, haja vista que muitos desses professores formados em universidades migram para este tipo de ensino – foco maior deste trabalho, que está preocupado em analisar unicamente os professores que atuam nessas escolas de idiomas –, conhecer sua formação/deformação e também os demais profissionais que acabam se tornando professores de línguas estrangeiras sem ter a mesma formação.

---

<sup>19</sup> O professor ideal de língua inglesa deveria ter, além de consciência política, bom domínio do idioma (oral e escrito) e sólida formação pedagógica com aprofundamento e lingüística aplicada. Em número reduzido, temos profissionais bem formados dentro do perfil ideal que acabamos de descrever. A boa formação é, muitas vezes, fruto apenas de esforço próprio, pois os cursos de licenciatura, em geral, ensinam sobre a língua e não aprofundam conhecimentos na área específica de aprendizagem de língua estrangeira (PAIVA, 1997, p. 9).

A sala de aula corre o risco de ser o lugar onde os professores utilizam o conhecimento dogmático e pronto para o ensino de língua estrangeira, na qual estilos de ensino típicos de culturas podem não se adequar à realidade brasileira (e regional) para que sejam utilizados em contextos sóciopolíticos diversos quando se transportam conceitos teóricos puros da lingüística sem a devida contextualização (ALMEIDA FILHO, 1993). O professor pode receber um produto pronto e acabado, mas com sua experiência, discernimento, conhecimento lingüístico e, principalmente, da sociedade em que vive e trabalha, passa a ter o dever de ajustar o que lhe é passado através do LD e da metodologia à sua verdade cultural. Isso passa a ser, então, o grande desafio do professor que vê, em sua profissão, não apenas um mero operário do material e das metodologias, mas um profissional que pode e deve adequar o conteúdo do material que trabalha ao seu público.

Como ponto de partida, decidiu-se dividir em dois grandes grupos os profissionais que atuam em escolas de idiomas: professores com formação universitária em Letras e professores que aprenderam ou adquiriram a segunda língua através de cursos de idiomas ou intercâmbio em países onde a L-alvo é falada. Aliás, sobre este tema, um estudo feito na Universidade Federal de Minas Gerais, revela:

Há dois grandes grupos de profissionais: profissionais com fluência oral (a escrita muitas vezes deixa a desejar) adquirida através de intercâmbios culturais ou outro tipo de experiência no exterior e sem formação pedagógica; do outro lado, profissionais egressos de cursos de Letras (que lhes proporcionaram poucas oportunidades de aprender o idioma) e precária formação pedagógica. Os primeiros estão quase sempre nos cursos de idiomas e os segundos nas escolas de ensino fundamental e médio. (PAIVA, 1997, p. 9).

Através dos comentários feitos com base na literatura brasileira sobre o tema e pesquisas em escolas de idiomas, refletiu-se sobre o que os professores atuantes nessas escolas fazem e podem fazer para melhorar o desempenho de seus alunos através do uso do livro didático, assim como explorar suas crenças quanto ao ensino da L2 e os processos de mudança dos quais eles passam no decorrer de suas carreiras.

Primeiramente, inicia-se a análise do professor formado, ou seja, aquele autorizado oficialmente a exercer suas funções e, a partir daí, começar sua trajetória de formação permanente através de seu aperfeiçoamento constante. Talvez seja um exagero afirmar que a universidade esteja deformando professores em vez de formá-los (PAIVA, 1997), mas é óbvio que o profissional não sai dos bancos universitários com a devida habilidade para ser

um professor de línguas estrangeiras<sup>20</sup>, principalmente a língua inglesa. Sabe-se, também que a formação continuada necessária nem sempre se concretiza e isso se deve a fatores financeiros, indisponibilidade de tempo, distância e falta de informação. Há, também, aqueles professores que não se sentem motivados a enfrentar cursos de aperfeiçoamento e congressos, talvez por não possuírem domínio total da oralidade.

No que concerne à legislação atual sobre a formação do professor, a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002 estabelece que:

Art. 4º Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I – considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II – adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Com base nesta Resolução, pergunta-se que competências são necessárias para a formação do professor de L2 e como elas devem ser desenvolvidas na proposta pedagógica.

Almeida Filho (2001 p. 20) diz que um professor (comunicativo) deve possuir as seguintes competências:

Competência implícita (que se desenvolve em nós a partir das experiências de aprender língua(s) que vivemos), competência teórica (corpo de conhecimento que podemos enunciar), competência aplicada (o ensino que podemos realizar orientado e explicado pela competência teórica que temos), competência lingüístico-comunicativa (a língua que se sabe e se pode usar) e a competência profissional) nosso reconhecimento do valor de ser professor de língua, nossa responsabilidade pelo avanço profissional próprio e dos outros e as ações correspondentes.

---

<sup>20</sup> Se, por um lado, pode-se culpar o professor por não dar ao aprendiz um ensino de qualidade, por outro, não podemos deixar de ver ambos como vítimas das relações de poder. O professor mal formado é ele próprio vítima de currículos inadequados, vítima de sua situação econômica, vítima de um contexto desfavorável que não lhe dá acesso a falantes ou a tecnologias que possam compensar essa ausência de contato com uma comunidade de prática em língua estrangeira. Sem o domínio de sua ferramenta básica, fica difícil a qualquer pessoa exercer sua profissão com competência.

Certamente as competências citadas por Almeida Filho são importantes para o desenvolvimento do profissional de línguas estrangeiras, mas se deve considerar que a competência lingüístico-comunicativa é a principal ferramenta do professor, pois é ela que o professor deve ter para depois desenvolver em seus alunos essa mesma competência.

O perfil individual do professor de língua estrangeira começa, portanto, a ser elaborado a partir da graduação e isso depende da sua consciência e autocrítica, somado aos seus conhecimentos adquiridos na universidade, a sua forma de ensinar, sua abordagem de ensino e de conhecimento de como está ensinando. O professor, através de sua *abordagem implícita* (grifo nosso) que, segundo Reis (1999, p. 141) diz respeito a uma: “[...] condição do professor, latente e freqüentemente desconhecida por ele, que orienta suas ações em um sentido básico ou tosco, com base em suas intuições, crenças e experiências começa a adquirir uma consciência do que é ensinar L2”<sup>21</sup>. Começa a dar-se conta de que ser professor de L2 não é o mesmo que ser professor de outras disciplinas, pois, além do conhecimento do conteúdo, precisa ter competência lingüística, pedagógica, didática, conhecer alguns fundamentos e princípios do ensino de línguas e também ter proficiência na língua alvo (nas quatro habilidades). Há, obviamente, outras disciplinas que exigem do professor um conhecimento maior do que apenas o conteúdo, como pode-se observar no profissional de Educação Física que precisa ter, em sua formação, elementos fundamentais ao bom desempenho do trabalho em diversas áreas – esportes, academias, entre outros. Porém, mantemos a afirmação de que o professor de L2 deve possuir outros atributos que diferem da maioria dos professores que atuam em outras áreas. Não fosse isso, não haveria necessidade de tentarmos descobrir meios de fazer com que o aluno possa desenvolver sua competência comunicativa e firmar sua real utilidade na interação social com o uso da língua alvo. Essa nova “consciência” faz com que o professor compreenda melhor sua profissão e busque sempre estar atualizado. Atualmente, o que se observa nos professores de ensino de línguas estrangeiras é um conformismo com sua função, acreditando que já possuem o conhecimento necessário para atuarem em escolas. Já visto anteriormente, esta falta de consciência real da profissão se deve a vários fatores que vão de problemas econômicos a (infelizmente) crença de que já estão formados – expressão

---

<sup>21</sup> Para tanto, acrescenta Giroux (1988, p. 32): O professor é um intelectual transformador, que deve se ver como um profissional que é capaz e deseja refletir sobre os princípios ideológicos que informam sua prática, que ligam a teoria pedagógica e a prática a questões sociais mais amplas, que trabalha conjuntamente para compartilhar idéias, exercer poder sobre as condições de seu trabalho, e engloba em seu ensino a visão de uma vida mais humana e melhor.

que induz ao erro de se imaginar que alguém pode estar formado num sentido absoluto e acabado - pela universidade. (ALMEIDA FILHO, 1999).

No que se refere ao profissional legalmente habilitado a exercer a função de professor de línguas estrangeiras, o embasamento consta da Lei de Diretrizes Básicas (LDB) que esclarece onde a formação deve ser obtida, quais os conteúdos que devem ser desenvolvidos entre outros importantes aspectos.

O estudo, anteriormente mencionado, realizado na Universidade Federal de Minas Gerais, analisa a formação do professor de língua inglesa em universidades daquele estado. Tal estudo complementa o presente trabalho ao informar os resultados da pesquisa: há um total descompasso entre os objetivos propostos e os conteúdos programáticos; alguns objetivos são confusos, mal redigidos e denunciam o preparo do professor. A língua é vista apenas como um conjunto de hábitos; o conteúdo dos programas se resume a itens gramaticais; o desenvolvimento das habilidades orais é ignorado; percebe-se ainda o controle absoluto do professor no processo de ensino e aprendizagem. (PAIVA, 1997). Os professores formados pelas universidades pesquisadas revelam o precário nível dos profissionais de língua inglesa. Estes profissionais geralmente atuam em escolas de ensino fundamental e médio.

Dutra e Mello (2004, p. 37) apontam algumas das falhas da formação universitária em relação ao domínio da língua estrangeira:

Muitos desses cursos são ministrados em três anos e recebem alunos de escolas de ensino básico que também não investiram em um ensino de LE de qualidade. A maioria dos projetos pedagógicos que passam pela SESu, seja para autorização ou reconhecimento, devota ao ensino de inglês ou espanhol, cerca de 360 horas, ou no máximo 480 horas de ensino de língua estrangeira como acréscimo de 60 a 120 horas de literatura inglesa e norte-americana. A parte de formação de professor de língua estrangeira é praticamente inexistente e em muitos casos é de competência de departamentos de educação onde pedagogos não têm a formação específica na área de aquisição e ensino de LE. As aulas de literatura são dadas geralmente em português e as turmas chegam a ter 50, 70 e até 90 alunos, inviabilizando a oferta de um ambiente adequado à prática de idioma. Como resultado, o sistema educacional brasileiro coloca no mercado de trabalho professores despreparados e muitos recorrem aos cursos de especialização em busca de uma regraduação, o que naturalmente não encontram. Esse contexto reforça, dia a dia, o preconceito de que só se aprende língua estrangeira em cursos livres.

Já, quanto às escolas de idiomas, estas procuram inicialmente por um profissional que tenha proficiência oral boa (no mínimo) na L2 e, a partir daí, preocupam-se com a

qualificação didática, pedagógica, lingüística do professor. Portanto, inicialmente, é dispensável o diploma de graduação em Letras – o que seria regra passa a ser exceção, ou seja, a necessidade de ter um diploma universitário para trabalhar com o ensino de língua estrangeira é superada pelo conhecimento da língua alvo.

Os professores de língua inglesa, segundo estudo da Universidade Federal de Minas Gerais, acreditam que “o curso livre é o lugar para se aprender língua estrangeira”. O senso comum reforça esse mito. Em reportagem publicada no Estado de Minas de 30 de abril de 1995, encontra-se a seguinte afirmação: “A abertura do mercado para os cursos de inglês foi estimulada pelo próprio sistema oficial de educação, tanto nas escolas públicas quanto privadas”.

O ensino de inglês nas escolas sempre foi muito ruim e não teve nenhuma melhora. Exige-se muito e ensina-se mal. Professores teóricos saem das Faculdades de Letras e repetem os mesmos erros: ensinam a traduzir, não ensinam a falar, que é a base pra aprender a ler e a escrever. (PAIVA, 1997, p. 13).

A busca pelo desenvolvimento do profissional de línguas é pequena, seja para o professor formado ou não. Há, no Brasil, algumas associações para professores de língua estrangeira que contribuem para o desenvolvimento profissional através de congressos, encontros, revistas e publicações sendo de grande importância, pois segundo Leffa:

As associações científicas e de professores, na medida em que conseguem dar ao professor a oportunidade de formar com outros colegas uma comunidade discursiva, com interesses comuns, para a troca de idéias, pode contribuir muito para a formação contínua do professor. O professor não deve apenas querer ouvir o que os especialistas têm a dizer, e muito menos esperar fórmulas prontas. Ele deve também ter a oportunidade de trazer suas idéias e trocar experiências com os colegas de sua profissão. As associações podem contribuir neste aspecto, continuando o trabalho de formação iniciado na universidade (2001, p. 334).

Infelizmente, o número de profissionais que aderem a tais associações é pequeno. Toma-se como exemplo duas associações, uma de nível nacional e outra estadual. A *Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages (Braz-Tesol)* com sede em São Paulo possui em seu quadro apenas 4.000 membros. A Associação de Professores

de Língua Inglesa do Estado de Santa Catarina (APLISC), com sede em Florianópolis possui aproximadamente 500 membros. Isso revela a grande falta de consciência política no que se refere à profissão, principalmente se considerar que muitos dos associados não são graduados em Letras, mas pessoas que adquiriram o direito de trabalhar com o ensino de idiomas devido à sua competência lingüística na L-alvo.

Acredita Paiva (2005) que as associações de professores precisam ter um papel mais político e tentar interferir, por exemplo, na política de criação e de avaliação de cursos de Letras.

Diferentemente do profissional graduado, este professor que, embora não tenha formação em curso de Letras, mas que trabalha com o ensino de língua estrangeira, possui domínio oral e escrito da L2. Este profissional possui uma formação diferente em L2 aprendida/adquirida através de cursos isolados ou intercâmbios que proporcionou a ele condições de comunicar-se verbalmente e por escrito na L-alvo e que se mantém atualizado constantemente através dos vários recursos que são disponibilizados para quem tem domínio da língua inglesa.

Embora possa faltar, inicialmente, para este profissional conhecimento lingüístico e didático, não se pode afirmar que ele não possa ser melhor e mais competente do que aquele com formação universitária.

Observa Prator (1977 apud CELCE-MURCIA 2001, p. 14):

Alguns dos professores de inglês para falantes de outra língua que são bem sucedidos na profissão não têm muito ou nenhum conhecimento lingüístico. E alguns dos mais brilhantes estudantes de lingüística parecem não ter a mínima habilidade para o ensino da L2.

O que se pode afirmar, ainda segundo Prator, é que o “bom” professor de L2 que possui conhecimentos sobre os fundamentos da lingüística será, provavelmente, mais eficiente em seu trabalho.

Entretanto, o crescimento profissional deste professor dependerá da busca por um contínuo aperfeiçoamento em todos os segmentos inerentes à sua carreira, passando por processos de mudanças em sua maneira de ensinar e pensar sobre o ensino, principalmente por pertencer a um ramo comercialmente competitivo. Estas mudanças, segundo Bailey (1992) podem incluir o conhecimento, crenças, atitudes, compreensão, consciência e

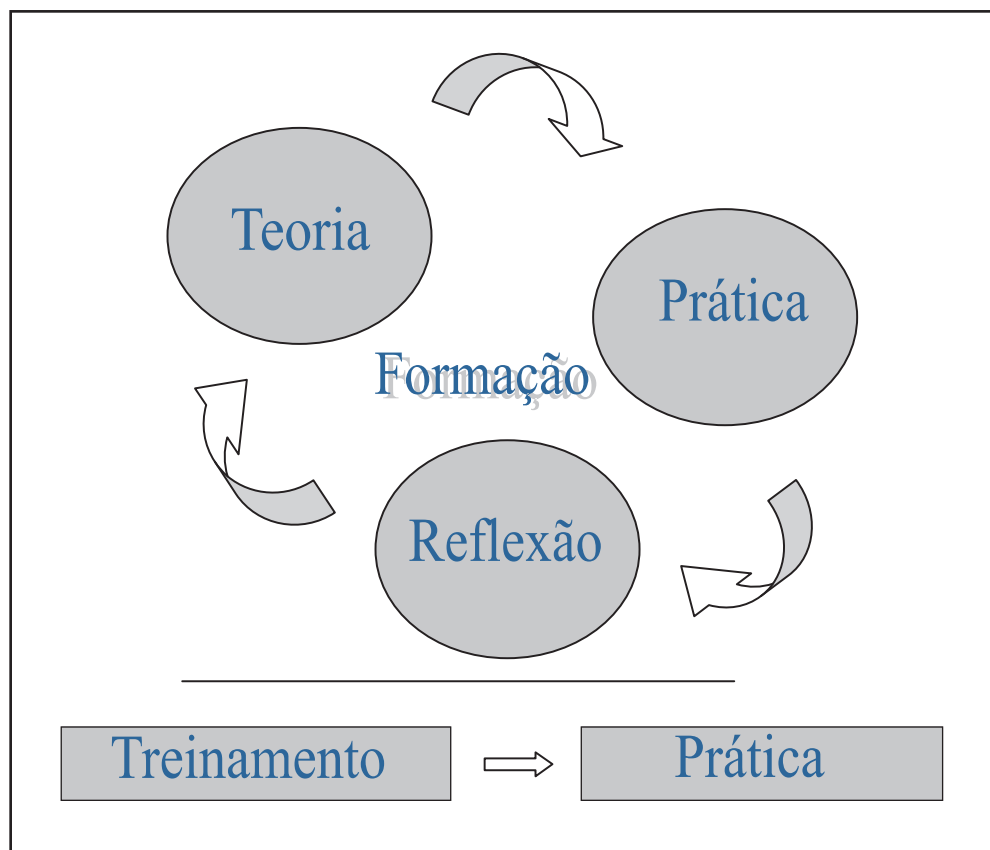
práticas do ensino. Para este autor as mudanças nas crenças dos professores precedem às mudanças nas suas práticas de ensino e que podem afetar o uso de materiais e atividades a serem desenvolvidas na sala de aula. Para alguns professores o papel da gramática é fundamental, para outros o método de ensino pode ser o mais importante. Há, ainda, aqueles que acreditam serem as características do professor ou a prática em sala de aula os fatores relevantes no ensino de L2. Porém, qualquer pensamento que o professor de L2 tiver sobre o processo de ensino requer que ele tenha ou experiência ou conhecimento sobre LA e aquisição de segunda língua, sendo fundamental lembrar que a formação continuada do professor pode substituir anos de conhecimento e prática.

A formação contínua do professor, salienta Leffa (2001, p. 333), deve ser distinguida, primeiramente: “Em saber o que é formação e o que é treinamento”. De acordo com este autor, um exemplo clássico de treinamento são os cursos às vezes oferecidos pelas escolas particulares de línguas que visam simplesmente desenvolver a competência no uso do material de ensino produzido pela própria escola (acrescentam-se os materiais importados utilizados nas escolas analisadas neste trabalho). O objetivo imediato é ensinar o professor a usar aquele material; no dia em que o material for substituído, o professor deverá fazer um outro curso. Geralmente, não há condições de dar ao professor um embasamento teórico, pois buscam-se resultados imediatos que devem ser obtidos da maneira mais rápida e econômica possível.

Ainda de acordo com a visão de Leffa (2001), formação é diferente, pois busca a reflexão e o motivo por que uma ação é feita da maneira que é feita. Há, assim, uma preocupação com o embasamento teórico que subjaz à atividade do professor. Enquanto o treinamento limita-se ao aqui e agora, a formação olha além.

Apresenta Leffa (2001), uma figura para tentar explicar melhor o que envolve a formação do professor de línguas estrangeiras.





Fonte: Adaptada da obra de Leffa (2001, p. 335).

Figura 1 – diferença entre formação e treinamento.

Segundo Leffa (2001), esta figura ilustra a diferença entre treinamento e formação. A formação, por ser um processo contínuo, é representada por um círculo, onde a iniciação pode dar-se em qualquer um dos três pontos. Começando pela teoria, pode-se definir também como conhecimento recebido, vai-se para a prática, que é o conhecimento experimental, ou experiencial e chega-se à reflexão, que, por sua vez, realimenta a teoria, iniciando um novo ciclo. O treinamento já segue uma linha horizontal, serial e seqüencial, onde não há retorno: inicia e termina com a prática.

Portanto, a formação é um elemento indispensável a todo aquele que trabalha com o conhecimento, já que é algo contínuo e precisa ser constantemente atualizado. Ao contrário, o treinamento, como vimos, tem um fim. Conclui-se este assunto com as palavras de Leffa (2001, p. 333) que se refere à formação como “a necessidade de se adquirir o domínio da língua que o professor ensina e o domínio da ação pedagógica indispensável para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula”.

A formação do professor de línguas estrangeiras também está vinculada a habilidades do profissional assim como fatores que o motivam ou desmotivam a busca pelo seu aperfeiçoamento. Conforme Menocheli (2004), um bom professor de L2 deve ter habilidades pessoais e pedagógicas. Entre as habilidades pessoais ele cita: comando, dinamismo, amizade e senso de humor, organização, responsabilidade, motivação, senso de missão, carisma e liderança, desejo de aprender e inteligência. A fim de obter um desenvolvimento com sucesso na L2 o professor, de acordo com Menocheli (2004), deve também possuir habilidades pedagógicas como: conhecimento da língua, habilidade para transmitir, paciência quanto aos erros, habilidade para clarear dúvidas, habilidade para conseguir participação em aula, experiência profissional, entrosamento com os alunos e conhecimento e aplicação de técnicas e métodos.

Para Bolitho (2004), o que pode motivar um professor são os seguintes fatores: gostar da disciplina, trabalhar com a faixa etária que mais se ajusta ao seu perfil, bom ambiente de trabalho, relacionamento com os colegas, livro didático e *syllabus* do curso, recursos extras, papel do professor e seu *status*, visão do aluno quanto ao professor, atitude e prática. Em contrapartida, há também influências negativas que desmotivam o professor: *stress* e preocupação, falta de auto-estima, falta de autonomia, pagamentos e condições do local de trabalho e desvalorização do profissional.

Acredita-se que as crenças dos professores de língua estrangeira, citadas nas pesquisas dos autores acima, devam ser consideradas e refletidas no processo de ensino e aprendizagem de L2 para que o profissional possa conduzir suas aulas e a utilização do seu material de apoio (livro didático, manual, e outros recursos disponíveis) da maneira mais produtiva possível.

Independentemente da formação do professor de L2, este profissional deve estar consciente do árduo, mas gratificante processo que é o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e que o seu sucesso na carreira dependerá do bom desenvolvimento lingüístico de seus alunos. Para que ele consiga alcançar esta meta, deverá estar atento ao seu desenvolvimento profissional continuado, procurando dar a seus alunos autonomia cada vez maior no aprendizado da língua alvo.

### *1.4.2 Autonomia do aluno no aprendizado de línguas estrangeiras*

A AC concebe o ensino e a aprendizagem como um processo dinâmico, que se desenvolve num determinado espaço (sala de aula), tendo por base o diálogo e a troca de experiências entre o professor e os alunos. Isto significa que para ambos são atribuídos novos papéis e responsabilidades, pois, numa metodologia mais tradicional, o aluno limitava-se a executar o que lhe era pedido ou exigido.

Ao professor cabe a responsabilidade de organizar o processo de ensino-aprendizagem, criando reais oportunidades do aluno aprender, e estimulando-o a tornar-se um aprendiz autônomo. Contudo, essa tarefa deverá ser dividida com o próprio aluno que passará a ter um papel muito mais ativo no processo, facilitando o desenvolvimento da sua independência e também responsabilidade pela própria aprendizagem.

Antes de discutir este assunto, é necessário fazer uma revisão sobre os conceitos de autonomia e, mais adiante, responsabilidade dentro da literatura.

Inicia-se pela definição dada pelo Dicionário Aurélio (2000, CD-ROM):

Autonomia: [Do gr. *autonomía*.] S. f. 1. Faculdade de se governar por si mesmo. 2. Direito ou faculdade de se reger (uma nação) por leis próprias. 3. Liberdade ou independência moral ou intelectual. 4. Distância máxima que um veículo, um avião ou um navio pode percorrer sem se reabastecer de combustível. 5. Ética. Condição pela qual o homem pretende poder escolher as leis que regem sua conduta [Cf., nesta acepç., autodeterminação (2), heteronomia (2) e liberdade (11)].

Já dentro da área da lingüística, começa-se pela definição de Holec (1981, p. 3) que diz que autonomia: “É a habilidade de se responsabilizar pela própria aprendizagem”. No nosso entendimento, este conceito pode ser viável se o aprendiz está cercado pelos elementos que propiciam esta habilidade: material didático, abordagem do professor e senso de responsabilidade do aprendiz.

Este senso de responsabilidade é corroborado por Dickinson (1987, p. 9) quando afirma: “Um aprendiz autônomo é aquele que é totalmente responsável para tomar decisões que dizem respeito à sua aprendizagem e para implementá-las”.

Porém, ter responsabilidade pela própria aprendizagem não é uma afirmação que pode ser dada a qualquer aprendiz de língua estrangeira. O autor também sugere que a

autonomia é um objetivo da educação mais do que um procedimento ou método, e que o treinamento do aprendiz é a chave para a autonomia.

Todavia, “autonomia é uma capacidade que pode ser aprendida” segundo as palavras de Candy (1989, p. 101). Esta afirmação é também aceita por Dickinson (1987), que apresenta quatro sugestões de como o professor pode promover a independência do aluno: legitimando a independência no aprendizado demonstrando que o professor aprova e encoraja esta atitude; convencendo o aprendiz que ele é capaz de ser independente e que isso será mais eficaz no seu aprendizado; oferecendo ao aluno oportunidades de exercitar sua independência (através de projetos, por exemplo); ajudando o aprendiz a desenvolver técnicas (estratégias de aprendizado) para que ele possa exercitar sua independência.

Autonomia no aprendizado é essencialmente uma questão de atitude quanto ao aprendizado. Um aprendiz autônomo é aquele que toma para si a responsabilidade de seu próprio aprendizado, mas que possui ao seu redor elementos motivadores que propiciem esta independência.

De acordo com Dickinson (apud LEFFA, 1994, p. 5):

Autonomia é um objetivo da educação mais do que um procedimento ou método e o treinamento do aprendiz é a chave para a autonomia, ou seja, o aprendiz deve ser envolvido no processo de tomar as decisões necessárias sobre seu aprendizado.

Quanto ao aprendiz, Littlewood o define da seguinte maneira:

Podemos definir uma pessoa autônoma como aquela que tem a capacidade de fazer escolhas e conduzir suas próprias ações. Esta capacidade depende de dois componentes: habilidade e desejo. Assim, uma pessoa pode ter a habilidade de fazer escolhas independentes, mas não sentir nenhuma vontade de implementá-las (porque tal comportamento não é, por exemplo, percebido como apropriado ao seu papel em uma determinada situação). Por outro lado, uma pessoa pode ter o desejo de exercitar escolhas independentes, mas não ter a habilidade para fazê-lo. (1996, p. 428).

Definem Wang e Peeverly (1986, p. 383):

O aprendiz eficiente como sendo capaz de aprender independentemente e deliberadamente através da identificação, formulação e reconstrução de objetivos, o uso de um planejamento estratégico, o desenvolvimento e execução desses planos e o engajamento em monitorar-se.

Ainda segundo Wang e Peeverly (1986), essas estratégias de aprendizado são divididas em cognitivas e metacognitivas. As estratégias cognitivas envolvem formas conscientes de lidar com as atividades. Por exemplo, um aluno pode memorizar uma lista de palavras repetindo-as ou pode decidir por associar cada palavra da lista com um objeto na sala em que está estudando. As estratégias que o aluno decide tomar são selecionadas através de operações mentais – o aprendiz deve assegurar-se de que sabe o que a atividade requer para selecionar a estratégia cognitiva apropriada para realizar. Esse controle do processo de aprendizado se chama de estratégia metacognitiva. A atividade deve ser identificada, possibilitando ao aprendiz perguntar-se qual é a atividade, que tipo é e se já fez isto antes.

A importância da autonomia é relevante no processo de aprendizagem de línguas estrangeiras, pois quando os alunos conseguem autonomia no seu aprendizado, eles se tornam aprendizes mais eficazes e levam isto para além da sala de aula, transferindo as estratégias de aprendizado de línguas para outras atividades. De acordo com James e Garret (1992), a consciência quanto ao uso da língua e sobre sua individualidade cultural é uma área que vem sendo analisada e discutida por professores e pesquisadores.

Porém, esta capacidade de ser ativo e independente no processo de aprendizagem da L2 requer treinamento por parte dos professores para que seus alunos sejam orientados a, gradativamente, desvencilharem-se da dependência do professor e de sua própria comodidade e tentar, por si sós, compreenderem o processo para adquirirem a nova língua. E, para que os aprendizes sejam envolvidos no processo de aprendizagem, discorrem Scharle e Szabó (2000), primeiro eles precisam perceber que o sucesso da aprendizagem depende de ambos – alunos e professores - e que devem partilhar a responsabilidade. Quanto aos alunos, estes obterão um desenvolvimento melhor se tiverem o senso de responsabilidade. Personalidade, estilos preferidos de aprendizagem e atitudes culturais também estabelecem limites para o desenvolvimento da autonomia.

Entretanto, os alunos, mesmo pertencendo a uma comunidade lingüística e social semelhantes, podem não sentir-se confortáveis em abordagens individuais,

preferindo atividades coletivas, não desejando ou sendo, talvez, incapazes de desenvolver, inicialmente, uma atividade individual. (SCHARLE e SZABÓ, 2000, p. 5).

Alguns alunos podem sentir-se acuados em trabalhar sem a supervisão do professor ou, ainda, não gostarem de atividades de conversação aberta onde não exista apenas uma resposta correta e vejam no professor uma figura de autoridade, que está sempre presente para dizer a eles o que fazer. Estas possibilidades são constantes em qualquer ambiente ou comunidade em que o aluno estude ou resida. Cabe, então, aos professores, analisar e avaliar estas prerrogativas e saber, ou tentar saber, como superá-las.

Os LDs aqui analisados – e que seguem um modelo comunicativo - apresentam suas atividades e exercícios considerando que os alunos possuem autonomia e conhecimento suficientes para formular suas próprias regras ou que os professores devam instruí-los para atingir esta capacidade. Porém, considerar uma teoria que envolva o aprendizado de línguas como sendo algo que possa ser utilizado amplamente em qualquer parte do mundo sem que haja alterações e observações quanto ao perfil da comunidade lingüística a ser trabalhada, é considerar que o LD utilizado supre todas suas necessidades e entende sua cultura. Assim como todos os demais países, o Brasil possui sua própria identidade educacional e cultural que, por sua vez, diverge em cada região do país. Há, então, que se esquadrihar melhor a área em que o professor atua, conhecer e diagnosticar o perfil daquela comunidade e do grupo de alunos que formam a escola para, então, treinar os alunos a desenvolverem a autonomia desejada e, não ocorrendo o sucesso desejado partir, talvez, para outras técnicas e métodos que auxiliem o aluno a compreender a estrutura que se quer.

O processo para se obter a autonomia do aluno nem sempre é eficaz apenas para aquele momento e deverá ser repetido incessantemente durante o curso devido à falta de capacidade do aluno em compreender – até mesmo na L1 – o que é ser autônomo.

Ao analisar a autonomia do aprendiz no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras deve-se perguntar também se o aprendiz possui responsabilidade em seu aprendizado. Aprendizes responsáveis, segundo Scharle e Szabó (2000, p. 3) “São aqueles que aceitam a idéia de que seu próprio esforço é crucial ao progresso na aprendizagem, assim como seu comportamento”. Portanto, ao realizar as tarefas solicitadas pelo professor, o aluno não está simplesmente acatando uma ordem, mas se esforçando para aprender algo. Ainda segundo Scharle e Szabó (2000), os aprendizes devem ter o desejo de cooperar com

o professor e os colegas no aprendizado em grupo para o benefício de todos. Não é apenas a cooperação, entretanto, que qualifica um aprendiz responsável, mas o monitoramento do seu progresso para obter proficiência na L-alvo. Embora se tenha mencionado o termo responsabilidade com mais ênfase apenas no final deste item, ela não é uma continuidade da autonomia, mas um requisito para que o aluno se torne autônomo. No ensino de línguas, os professores podem oferecer todos os *inputs* e requisitos necessários para o aprendizado, mas este só acontecerá se os aprendizes têm o desejo de contribuir, ou seja, o sucesso da aprendizagem depende muito da responsabilidade dos aprendizes em obter o máximo de aproveitamento das aulas e isso inclui o desejo de tornar-se autônomo, independente, absorver o máximo das aulas e de sua própria capacidade cognitiva.

### **1.5 Cultura e identidade no ensino de L2**

A abordagem comunicativa não trouxe apenas um novo conceito no ensino de línguas estrangeiras, mas uma série de indagações a respeito de como trabalhar com a comunicação e fazer com que o aluno absorva mais do que o conhecimento lingüístico da língua alvo. Mesmo assim, o ensino de aspectos gramaticais ainda tem lugar garantido nas aulas de língua estrangeira<sup>22</sup> que seguem a AC. Segundo Canale e Swain (1980), um ensino integrado de competência comunicativa é aquele no qual há uma síntese dos princípios gramaticais básicos, do conhecimento de como a língua é usada em contextos sociais para desempenhar funções comunicativas e do conhecimento de como as elocuições e funções comunicativas podem ser combinadas conforme os princípios do discurso. Pode-se, então, considerar que a cultura está implicitamente ligada ao ensino de línguas estrangeiras, principalmente quando se trabalha com a AC e que a reflexão sobre a língua deve ultrapassar o domínio das habilidades lingüísticas, contribuindo para a compreensão da natureza da linguagem e de seus efeitos de sentido.

Analisados anteriormente os aspectos referentes à crença dos professores e dos alunos quanto ao ensino – aprendizagem da L2, mas considerando que tanto a cultura dos falantes nativos da L2 quanto à dos aprendizes é um ponto relevante no ensino de idiomas, influenciando o desempenho do aluno na sua competência sociolingüística, decidiu-se

---

<sup>22</sup> Pode-se observar nas diversas literaturas ligadas à lingüística aplicada que o ensino de LE (especialmente inglês) é bastante restrito a áreas de competência lingüística, ou seja, gramática, na maioria dos casos.

complementar este estudo investigando mais sobre a cultura que envolve ambos, deixando um pouco de lado a competência lingüística, principalmente a que envolve os aspectos gramaticais ainda tão fortemente enraizados no ensino da L2.

De acordo com uma pesquisa desenvolvida por Delgado (1998), os alunos do curso de Letras/Inglês não recebem na universidade uma preparação cultural adequada para trabalhar com seus futuros alunos. Se o professor não tiver consciência e conhecimento sobre a cultura da língua alvo, ele acabará por trabalhar apenas os aspectos relativos à aquisição da língua, sem se preocupar com a diversidade cultural que ela representa. Mas, se considerar que a língua inglesa é falada como L1 em vários países (Estados Unidos, Inglaterra, Austrália, Nova Zelândia, Canadá e outros) e que cada um destes países possui sua própria identidade cultural e, dentro deles, uma cultura diversa conforme a região em que é falada, talvez seja difícil, inicialmente, ensinar os aspectos culturais da língua inglesa. Mesmo assim, a cultura não deve ser subestimada e esquecida. Não se concerne aqui a estruturas que são ensinadas dentro da abordagem comunicativa (apresentar-se, oferecer, recusar, atender ao telefone, deixar recado, entre outros), mas a cultura de como saber portar-se em determinada situação social. De acordo com Chick (1996), é importante desenvolver a consciência crítica do aluno para que ele adquira suficiente sensibilidade cultural para que reparos sejam efetuados, quando desejados, sempre que houver uma falha de comunicação entre pessoas provenientes de diferentes culturas.

Na abordagem comunicativa, a cultura é trabalhada implícita e explicitamente através das situações cotidianas que envolvem a comunicação entre os interlocutores ou simplesmente contextualizada em ações e demonstrações do que ocorre dentro de uma determinada comunidade lingüística.

Entende-se que falar sobre cultura é algo muito subjetivo e amplo, pois se está tratando de algo que é individual de cada comunidade lingüística e, quando se trabalha L2, principalmente língua inglesa, não se tem apenas um país em particular ou região deste país como alvo para ensinar ou demonstrar aos alunos. Porém, acredita-se que, mesmo assim, a cultura deve fazer parte do *background* cultural do professor para que seus alunos sejam beneficiados não apenas com seu conhecimento lingüístico, pedagógico e didático, mas sintam-se ao menos conscientes de que o aprendizado de L2 envolve também a descoberta de que a comunidade lingüística e cultural em que vivem não é a única e que a dos outros povos deve ser compreendida e aceita sem a necessidade de alienar-se a elas. De acordo com o Padrão Referencial de Currículo (PRC) do ensino médio da Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul (Rio Grande do Sul, 1998, p.16): “É



conhecendo a língua e a cultura de outras comunidades que poderemos compreender melhor nossa identidade e o modo como nos inserimos neste contexto”.

De acordo com Giddens (1996, p. 58), cultura consiste em valores que os membros de um determinado grupo têm, as normas que seguem, e os bens materiais que criam. Cada país possui sua própria identidade cultural, costumes e tradições e isso não significa que a identidade de outros povos possa ser taxada como errada, exagerada, mas simplesmente diferente. Ou seja, a cultura deve ser estudada sem haver julgamento. Segundo o PRC

A língua estrangeira deve trabalhar em proveito da autonomia cultural do aluno, fazendo com que ele veja a cultura estrangeira não como um modelo a seguir, mas como mais uma referência concorrente para a construção do seu conhecimento de mundo. Além disso, o conceito de identidade está intimamente ligado ao de alteridade: a construção da nossa identidade pessoal e cultural se dá no reconhecimento do outro, o que contribui para o nosso autoconhecimento. (Rio Grande do Sul, 1998, p. 17).

Assim como quanto aos professores, a identidade dos alunos no aprendizado da L2 tem relação com o *saber* a língua e não apenas *conhecê-la*, segundo os conceitos de Coracini (2003). O aprendiz de línguas estrangeiras cria, implicitamente, identidade própria no seu aprendizado adquirindo, junto à cultura, sua própria forma de compreender o processo de aprendizagem independente.

O ensino de L2, principalmente em cursos livres de idiomas através do uso do LD importado, geralmente, traz implicitamente em seus textos alguns aspectos culturais próprios de nativos da língua inglesa que poderão ser repassados aos alunos se houver por parte do professor conhecimento e preparação. Não há uma regra que possa demonstrar que, em determinado ponto do LD, ocorrerá um contraste entre a cultura do aluno e a do falante nativo, pois a cultura surge em pequenos detalhes que não são fáceis de serem detectados. Porém, o professor de L2 pode prever algumas situações em que haverá este contraste e preparar-se para poder ensinar ou demonstrar como isso ocorre e o que deve ser feito ou dito. Isto pode ser feito seguindo seu próprio conhecimento sobre a cultura do outro país ou, em alguns casos, com a ajuda do LD se o autor teve a sensibilidade de demonstrar alguma característica comportamental dos habitantes de seu país. Encontra-se embasamento para esta nossa argumentação em Erickson e Shultz (1981), que afirmam que a competência lingüística deve necessariamente envolver competência social, uma vez que a fala aceitável exige a habilidade de produzir elocuições que sejam não somente

apropriadas gramaticalmente, mas também apropriadas a cada situação. Embora os professores não possam prever todos os tipos de situações que irão encontrar, eles podem preparar suas aulas não apenas para apresentar o que o LD traz em seu conteúdo, mas o que pode estar por trás de determinadas manifestações. O professor pode, por exemplo, ao apresentar um texto em que um convidado chegue para uma festa ou jantar, trabalhar o tempo em que se permite que alguém chegue atrasado para um evento social, se deve cumprimentar o anfitrião com um aperto de mãos, abraço, beijo e como deve ser sua fala ao aproximar a hora de ir embora. Acredita-se que estes pequenos detalhes, além de colocar o aluno mais próximo à realidade cultural do povo que fala a L2 como sua língua materna, o auxiliará para saber comportar-se melhor nestas situações. Há sociedades ou contextos em que é considerado como valor positivo esperar uma solicitação do interlocutor para começar a falar. E, finalmente, quanto aos tabus, deve ser considerado o fato de poder tocar-se em um determinado tema ou não, pois existem regras discursivas sobre o que é desejável, tolerado ou proibido em determinados contextos ou variedades de uma mesma língua.

Cita Serrani (2005, p. 16) “Por exemplo, há sociedades ou situações nas quais falar de dinheiro ou de outras questões pessoais é praticamente impensável, em certos contextos”.

Considerar os aspectos culturais que regem determinada comunidade lingüística também fazem parte do ensino e do aprendizado da L2, sendo o professor o responsável por esta ligação cultural entre os povos.

O conhecimento em sala de aula da cultura de outros povos pode quebrar a rigidez ou a formalidade de uma aula de língua estrangeira, motivando o aluno a conhecer melhor não apenas a língua, mas a realidade social daquele povo. Se analisar que os aprendizes de língua estrangeira, atualmente vão de crianças a executivos que precisam falar inglês para realizar seus negócios, o conhecimento dos aspectos culturais relativos à determinada população (empresas, escolas, hospitais, entre outros) é de grande utilidade para eles.

Não é responsabilidade do professor de línguas ou de lingüistas reforçar os padrões de comportamento ou os padrões lingüísticos anglo-saxões. É, por outro lado, responsabilidade do professor equipar o aluno a expressar-se na forma exata em que ele escolher – rudemente, polidamente. O que nós queremos evitar é que o aluno seja rude ou subserviente sem a intenção de fazê-lo. Pode, por outro lado, ser indicado ao professor, mostrar as prováveis conseqüências de certos tipos de comportamentos lingüísticos. (THOMAS, 1983, p. 96).

Salienta Thomas (1983) que o papel do professor não é o de fazer com que os alunos se comportem como as pessoas da cultura alvo, mas de dar espaço para que os alunos interpretem os significados dessa cultura. Visto anteriormente, conhecimento cultural não se refere à alienação da cultura do povo da língua alvo, mas apenas uma ampliação da sua capacidade de relacionar-se com os nativos da L2.

Segundo Erickson (1997, p.48): “Devemos estar atentos para não ensinarmos a cultura da língua alvo como uma questão de moralidade, e sim como uma habilidade para a sobrevivência e o sucesso na comunicação”.

Para Byrnes (1981) os aprendizes precisam ter competência intercultural além da competência interlingüística. Porém, verificou-se no início desta subseção que a gramática ainda tem um papel muito importante no ensino de línguas estrangeiras, mesmo na era do ensino comunicativo. Os professores graduados em Letras - Inglês não possuem formação sobre os aspectos culturais dos outros povos, talvez apenas os professores que adquiriram fluência na língua inglesa ou tiveram a oportunidade de aperfeiçoar seus conhecimentos em outros países tenham condições de trabalhar melhor a cultura em suas aulas, mas isso não significa que os demais fiquem alheios ao sistema de normas culturais dos falantes da língua alvo. Eles podem ensinar seus alunos a perceber, analisar, conscientizá-los das normas interacionais usadas por falantes nativos de inglês.

Assim como a crença que os professores e alunos têm sobre o que é ensinar e aprender língua estrangeira, a cultura que envolve uma aquisição mais precisa da L2 deve ser observada, analisada, estudada e planejada pelo professor que necessita, primeiramente, reconhecer o seu etnocentrismo, que é o julgamento de outras culturas a partir da nossa própria cultura, para auxiliar seus alunos a reconhecerem o seu (Rio Grande do Sul, 1998, p. 34). O uso que o professor de L2 dá ao seu material didático também se dá através de como ele trabalha o que o aluno vai precisar para utilizar a língua com maior segurança.

A formação de um docente de línguas como interculturalista requer capacitação para que ele não conceba seu objeto de ensino – a língua – como um mero instrumento a ser “dominado” pelo aluno, segundo progressões de complexidade apenas morfossintática ou de apresentação de situações “comunicativas”. O perfil de interculturalista, sensível aos processos discursivos, requer que o profissional considere especialmente, em sua prática, os processos de produção-compreensão do discurso, relacionados diretamente à identidade sócio-cultural. (SERRANI, 2005, p. 17).

Quanto à identidade do professor de L2 que trabalha em escolas de idiomas ela é, geralmente, diferente da identidade do professor que exerce suas atividades em escola formal (ensino fundamental e médio). Embora o professor seja o mesmo, ou seja, que trabalhe em ambas as escolas, suas características didáticas e pedagógicas não serão as mesmas. O trabalho de um professor de escola formal, além de seguir, na maioria das vezes, livros ou apostilas publicados no Brasil, têm como público alunos que, compulsoriamente, devem cursar a disciplina de língua estrangeira. Além disso, o número de alunos nas salas de aula dessas escolas, particularmente na região pesquisada, supera a quantidade ideal para a aprendizagem de L2 (entre 6 e 10 alunos) e eles têm, geralmente, níveis de conhecimento diferentes – muitos estudam em escolas de idiomas. Ao trabalhar na escola formal, o professor geralmente utiliza métodos mais estruturalistas e pouco uso da L2 em sala de aula. Na escola de idiomas, esse mesmo professor, tem uma atuação mais condizente com o método ou a abordagem que a escola adota, pois as turmas são menores e os alunos são divididos conforme seu nível de conhecimento lingüístico na L2. Complementando a diferença de identidade desses profissionais, há que se mencionar o uso dos livros didáticos que, nas escolas de idiomas da região investigada, são publicados em países como Estados Unidos e Inglaterra e passam por um criterioso estudo da aprendizagem da L2 e abrangem aspectos fundamentais no ensino comunicativo como a autonomia e a cultura.

Cita-se como exemplo, o caso de uma professora da escola 3 (que será qualificada nas análises deste trabalho) que é formada em Letras Português – Inglês, pós graduada em Língua Inglesa, estudou inglês um mês nos Estados Unidos e também trabalha no ensino fundamental e médio.

Segundo essa professora:

Na escola formal apenas passo o conteúdo da apostila e as explicações são todas na língua materna. É difícil manter a motivação nessas turmas, pois os alunos têm níveis diferenciados. Já, na escola de idiomas, procuro utilizar todo meu conhecimento lingüístico e didático para que meus alunos desenvolvam suas habilidades comunicativas.

Considerando os aspectos que envolvem o professor que trabalha em ambas escolas com o ensino de L2, observa-se que o mesmo tem oportunidades diferenciadas de exercer seu ofício, mas é na escola de idiomas que ele consegue (ou, ao menos, tenta conseguir)

que seus alunos sejam proficientes na L-alvo, talvez pelo fato de possuir alunos em um mesmo nível evolutivo, pois, conforme afirma Keller (2004) a escola formal apresenta, em uma mesma turma, alunos que estudaram anos de inglês e outros que nunca realizaram um curso de idiomas.

Assim como os alunos, os professores de L2 também possuem crenças sobre o aprendizado em escolas formais (ensino fundamental e médio) e escolas/institutos de idiomas no Brasil. Paiva (1997) afirma que o professor de inglês acredita que a escola formal não é competente para ensinar línguas estrangeiras. A autora ressalta que se despreza o dialeto não-padrão do português e acredita-se que o ensino do inglês deve ser privilégio das elites (*Não sabem nem português, para que aprender inglês?*) (grifo nosso). Em sua tese de doutorado, a autora comprova essa hipótese até na música popular, onde se encontra, por exemplo, Carmem Miranda cantando “Alô, alô, alô boy / deixa essa mania de inglês / fica tão feio pra você moreno frajola / que nunca freqüentou os bancos da escola”.

Outra crença que o professor de L2 possui é que o curso livre é o lugar para se aprender língua estrangeira e que o ensino médio em vez de se preocupar em formar o cidadão, preocupa-se em prepará-lo para o vestibular, transformando a aula de inglês em uma tarefa inútil e desestimulante, pois ensina a gramática, tradução e um pouco de leitura. Na verdade, essas crenças não são apenas do professor, mas da população em geral.

Conforme o Parâmetro Curricular Nacional (PCN) (2002), o ensino de língua estrangeira não é visto como elemento importante na formação do aluno, como um direito que lhe deve ser assegurado. Ao contrário, freqüentemente, essa disciplina não tem lugar privilegiado no currículo, tem status de simples atividade, sem caráter de promoção ou reprovação.

Além dessa situação um tanto marginalizada dentro do currículo, há outros desafios enfrentados pela disciplina, principalmente em instituições públicas de ensino fundamental e médio: falta de material didático, número excessivo de alunos e má formação dos professores, o que conduz muitos alunos a procurarem escolas especializadas.

A crença de que o aluno não consegue aprender a falar inglês na escola formal (principalmente a escola pública) é porque esse não é o objetivo da instituição. (FÉLIX, 1999). Acrescenta este autor que, em uma entrevista, um professor afirma que os alunos não acreditam na eficácia do ensino do inglês na escola estadual: “Não, não gostam de aprender L2. Eles acham que inglês na escola é desnecessário. Eles acham que ‘ quando eu precisar ou quando eu quero eu vou fazer um cursinho”. (1999, p. 102).

Aqui, nota-se a crença dos alunos quanto ao papel da escola formal no ensino de língua estrangeira, depositando suas esperanças num ensino especializado.

A escola de idiomas<sup>23</sup>, por sua vez, possui em seu quadro de funcionários, obrigatoriamente, professores que dominam a língua alvo. A competência lingüística, pedagógica e didática e a metodologia ou abordagem adotada faz a diferença, pois os alunos se espelham no conhecimento e habilidade dos seus professores.

Há mais de dez anos trabalhando como professor e coordenador de língua inglesa em instituto de idiomas é comum ouvir observações dos alunos comparando os professores das escolas formais com os professores das escolas de idiomas ou, até mesmo, comparando a si próprios. Essas comparações feitas pelos alunos acontecem com mais frequência em escolas de idiomas que adotam o ensino comunicativo, pois são nessas que o professor tem a oportunidade de demonstrar toda sua capacidade, performance e competência lingüística.

Portanto, devido aos problemas encontrados nas escolas formais, principalmente pelo fato de que o aluno deixa a escola após vários anos de estudo de L2 sem conseguir comunicar-se, tem levado cada vez mais pessoas a procurarem escolas de idiomas. São elas, na verdade, que conduzem os alunos à proficiência na L-alvo e são responsáveis pela grande demanda de alunos. Ao contrário das escolas formais, que geralmente afugentam alunos com sua forma estanque de ensinar e outros problemas que vimos acima, as escolas de idiomas têm colaborado muito para o ensino eficaz de línguas, embora sejam vistas por muitos professores como ‘cursinhos’, num sentido pejorativo e preconceituoso.

Outro aspecto interessante a ser observado é a preocupação, por parte dos professores, em discutir com seus alunos questões ideológicas ligadas ao ensino da língua inglesa. Para algumas pessoas, o ensino de inglês é visto como instrumento de alienação, para outras uma necessidade para enfrentar a carreira profissional e o prazer de poder compreender melhor todas as vantagens que o mundo globalizado oferece (ou exige) dos cidadãos.

Investigou Bastos (1988) a atitude dos professores de língua inglesa – postura colonizada ou não -, concluindo que os alunos se mostraram menos colonizados que seus

---

<sup>23</sup> No Brasil, há três tipos de escolas: 1) Escolas binacionais – que têm a tradição de se preocuparem mais com a qualidade e aparentam ter maior seriedade e um objetivo menos comercial-expansivo. A maioria, entretanto, ainda utiliza uma metodologia convencional atrelada a um plano didático, e não mostram resultados surpreendentes. 2) Escolas franqueadas – investem maciçamente em propaganda, enfatizam o uso do livro didático próprio negligenciando em parte os requisitos de qualidades pessoais do instrutor, como também limita a ação do profissional competente e criativo. 3) Escolas franqueadas – geralmente são administradas por pessoas que possuem competência própria e dispensam a receita didática de um franqueador, valorizando a escolha e o uso adequado do LD, assim como procuram professores mais dinâmicos.

professores e que os professores dos institutos se mostraram ‘explicitamente’ mais colonizados do que seus colegas das escolas particulares. Entretanto, estes dados não revelam uma generalização da classe.

## **II O LIVRO DIDÁTICO: CARACTERIZAÇÃO, HISTÓRICO, ESCOLHA E USO**

O contato entre estrangeiros sempre existiu e, com ele, a aquisição da língua estrangeira por meio natural.

O ensino da L2 iniciou aproximadamente no ano 3.000 a.C. na Ásia, mas os primeiros manuais de aprendizagem da língua estrangeira surgiram por volta do século III d.C. na Europa, mais precisamente na Itália e eram bilíngües. Esses manuais enfatizavam a prática do vocabulário e da conversação, ou seja, praticamente o que se trabalha hoje. Foi apenas no século XVIII que os textos em língua estrangeira tornaram-se objeto de estudo na Europa e, no século XX, com a proliferação de métodos, que os materiais de ensino tiveram algum avanço (RICHARDS e RODGERS, 1986, p. 2).

Komenski (1592-1670 apud CESTARO, 2005) em sua Didática Magna, já recomendava que recursos os mais diversos fossem aplicados nas aulas “para desenvolver uma melhor e maior aprendizagem”.

O LD surgiu nas escolas com o objetivo de apresentar aos alunos os valores da sociedade, as ciências e disciplinas a serem estudadas, focando na memorização de seu conteúdo. Hoje, além da função de informar os conhecimentos através da linguagem escrita o LD é um elemento importante no processo do desenvolvimento intelectual do aluno.

O LD é um instrumento valioso para o professor, pois ele é um alicerce, um guia na preparação de suas aulas. Ele complementa os conhecimentos do professor, apresenta



novas idéias, novas teorias, até substituí algumas vezes (mesmo que não completamente) o processo que todo professor deve passar – treinamento ou formação continuada.

Destaca Souza:

O caráter de autoridade do livro didático encontra sua legitimidade na crença de que ele é depositário de um saber a ser decifrado, pois supõe-se que o livro didático contenha uma verdade sacramentada a ser transmitida e compartilhada. Verdade já dada que o professor, legitimado e institucionalmente autorizado a manejar o livro didático, deve apenas reproduzir, cabendo ao aluno assimilá-la. (1999, p. 27).

Portanto, pode-se considerar o LD como um instrumento que tem a função de dar forma (saber) certa ao conhecimento. Pode-se, ainda, completar com o ponto de vista da mesma autora, que diz que: “O livro didático é um elemento constitutivo do processo educacional brasileiro”, pois “não há dúvida quanto à autoridade que o senso comum tradicionalmente confere ao livro didático em contexto escolar” (SOUZA, 1999, p.27).

Complementando a importância do LD para a grande maioria dos professores, Richards afirma:

O LD atua como fonte principal de idéias para o ensino, facilita o processo de decisão em relação ao que e como ensinar e provê um claro modelo para a prática didática. Existe também, a crença de que o ensino bem sucedido resultará do uso de LDs desenvolvidos por especialistas. (1998, p. 138).

No âmbito do ensino de línguas estrangeiras, o LD tem funções distintas, dependendo do método empregado pelo autor. Mais do que qualquer outra disciplina, o LD utilizado no ensino – aprendizagem de L2 tem papel fundamental, mesmo que alguns lingüistas o tenham ignorado em alguns momentos – como aconteceu quando do surgimento da AC por volta de 1970. Esse papel fundamental do LD não pode, entretanto, ser considerado como um elemento único e possuidor de um saber inquestionável, pois caberá ao professor dar a ele – o LD – o papel que lhe é designado através dos conhecimentos e da experiência do próprio professor e das possíveis alterações que, circunstancialmente, podem ocorrer no conteúdo do material.

Com o advento desta abordagem o LD passou a ser criticado, pois alguns professores evitavam a adoção de um único livro, como uma maneira de responder às críticas que lhe eram imputadas por pedagogos e lingüistas aplicados. Segundo Coracini (1999, p. 34), o LD constituiria um material fabricado, artificial, pouco ou nada comunicativo que escravizaria o professor, limitando e até impedindo sua criatividade<sup>24</sup>. Com o avanço tecnológico, o LD adaptou-se melhor às exigências de lingüistas e professores, oferecendo não apenas o conteúdo necessário, mas formas lúdicas de aprendizagem, *layout* moderno, variedade de recursos, modelos de linguagem eficaz, além de servir também como material de treinamento para os professores, principalmente aos menos experientes.

Nos anos 1980, apareceram no Brasil LDs importados preparados sobre uma base funcional-comunicativa. Atualmente, o LD – refere-se aqui, particularmente, quanto ao ensino de línguas estrangeiras - possui geralmente um programa e um *syllabus*<sup>25</sup> bem elaborados, porém não significa que o mesmo LD possa ser utilizado com qualquer aluno, pois as necessidades, objetivos, cultura de aprendizagem de línguas e educação podem ser diferentes de país para país ou mesmo entre regiões de um mesmo país. Ainda se aborda este assunto quando se tratar da escolha e do uso do LD pelos professores em escolas de idiomas.

Atualmente, o mercado oferece uma quantidade enorme de novos títulos, e a cada ano, as editoras investem mais em pesquisa e qualidade do LD para atingir melhor desempenho dos alunos e, obviamente, para vender o que é novidade. Quanto aos livros voltados para o ensino de L2 há investimento na parte estética, combinado a uma renovação constante. Carmagnani (1999, p. 127) acredita que “essa preocupação com a parte visual do material acaba por criar uma imagem de ‘qualidade’, nem sempre verdadeira, mas altamente eficiente se considerarmos o mercado para o qual é dirigido”. Esse mercado é constituído por usuários com poder aquisitivo mais alto e que podem pagar mais pelo adicional tecnológico. Ainda segundo a autora, (1999, p. 127) “[...] as editoras se servem de estratégias mercadológicas altamente agressivas e bem sucedidas para atingir aquele público: um maior investimento é feito já que o retorno é garantido.”

---

<sup>24</sup> Convém ressaltar que o livro didático mantém um poder disciplinar que também se estende aos professores, pois o livro funciona como uma forma de controle do comportamento dele, o que reforça a caracterização de Giroux (1988) onde o professor é um proletário (que executa e repete) e não um intelectual (que analisa e cria).

<sup>25</sup> Conceito vide glossário.

Diante dessa oferta diversificada, surge o problema da escolha do melhor LD que se encaixe ao perfil do aluno.

No âmbito do ensino de língua estrangeira, os LDs (importados e utilizados principalmente em escolas de idiomas no Brasil) são divididos em unidades e estas subdivididas em lições ou ciclos. Essas unidades ou lições geralmente apresentam todas as habilidades necessárias (audição, fala, leitura e escrita) para o desenvolvimento do aluno na L2, mesmo quando a metodologia empregada dá mais importância a uma ou outra. Além do *syllabus*<sup>26</sup>, o LD para o ensino de L2 pode envolver uma série (vários livros que completam o curso), ou ser composto de apenas um livro, que fornece atividades que exercitam e testam o desenvolvimento do aluno, apresenta uma progressão gramatical dos pontos mais simples aos mais complexos, é organizado de acordo com os princípios teóricos e práticos de determinada abordagem e traz idéias, sugestões, recursos para que o professor desempenhe bem seu papel de educador. Isso tudo facilita o trabalho do professor que se resumirá em conhecer bem o material que utiliza e dar suas aulas da melhor maneira sem se preocupar em produzir um material para cada grupo de alunos. Conseqüentemente, o uso do LD tornou-se cada vez mais popular no Brasil.

Além do fato de que os LDs são freqüentemente exigidos pelos administradores de escolas e, portanto, passam a ser o foco central de muitas aulas de L2 Sheldon (1988) identificou três razões principais da massificação do uso do livro texto. A primeira razão é que desenvolver o próprio material é um processo extremamente difícil para os professores; a segunda razão é que os professores têm tempo limitado para elaborar materiais devido à natureza de sua profissão; e, finalmente, pressões externas restringem muito os professores. Portanto, seguir um LD é uma maneira mais prática, rápida e eficaz, pois o material didático diminui o tempo de preparação para as aulas e oferece atividades prontas para serem feitas pelos alunos.

No entanto, o uso do LD pode inibir a capacidade criativa do professor que vê nele um instrumento da verdade. Sobre isso Coracini (1999, p. 68) afirma: “O LD é compreendido pelos professores como um discurso de verdade, onde ele ocupa um espaço discursivo aceito na escola”. O LD é um texto fechado no qual os sentidos já estão estabelecidos pelo autor para ser apenas reconhecido pelos professores e alunos que serão usuários e não analistas do material. O LD é o único material de acesso ao conhecimento, tanto por parte dos alunos quanto por parte de professores que neles buscam legitimação e

---

<sup>26</sup> Conceito vide glossário.

apoio para suas aulas, podendo ser utilizado sem questionamento, conforme apregoam, erroneamente, alguns professores.

Sobre este assunto, destacam Richards e Lockhart o seguinte ponto de vista:

*Some teachers make significant use of published textbooks and “teach to the book”, letting the textbook make many of their instructional decisions. Others regard textbooks as a hindrance to their creativity and prefer to make more use of authentic materials or teacher-generated materials. (1996, p. 38).*

Constatou Coracini (1999) que certos professores utilizam o LD fielmente<sup>27</sup>, sem questionar suas brechas ou falhas. Para esses professores, o LD já estaria internalizado e não seria necessário fazer modificações, pois pressupõem que ele, o LD, comanda as regras lingüísticas e de aprendizagem da L2 e controla a instrução sendo, portanto, inquestionável, cabendo ao aluno, que deveria ser o centro das aulas, apenas assimilar o conteúdo. Outros preferem não utilizar um LD nas suas aulas e acabam formando seu próprio material através de vários livros sem planejamento algum e isso não traz grandes mudanças, haja vista os materiais não variarem tanto assim de livro para livro. E há, também, aqueles que sabem fazer do seu material um apoio, um guia, mas sabem conduzi-lo eficazmente e ignorá-lo, se necessário. Quanto a estes professores, encontra-se suporte em Yang e Cheung (2003, p. 16) que concluem: “Teoricamente, os professores tendem a seguir a racionalidade e seqüência de cada capítulo, mas na realidade eles saltam alguns itens devido a várias razões, sendo uma delas o extenso *syllabus* que o LD traz”. Acrescenta-se a esta visão, que o professor que tem a característica de analisar o LD com mais cautela e precisão faz parte do grupo de profissionais que sabe utilizar o material com maestria.

O LD destaca-se entre os materiais didáticos e serve de base ao *input*<sup>28</sup> (quando você lê, ouve e entende as frases em outra língua) que os alunos recebem em sala de aula, de equilíbrio das habilidades e, para os professores inexperientes (e os experientes também), fornecem idéias de como planejar as aulas e economizar tempo. Verificou-se anteriormente que, quando surgiu a abordagem comunicativa, o uso do LD foi criticado por lingüistas, pois viam nele um instrumento que não condizia com os princípios daquela

<sup>27</sup> Skierso (1991, p. 432): *Concedes that “most teachers tend to follow the text’s sequence, methodology, pacing and vocabulary to the letter”.*

<sup>28</sup> Conceito ampliado vide glossário.

abordagem e refletia uma deficiência didática por parte do professor. Com o incremento da tecnologia, o LD voltou a ser aceito na comunidade científica e também pelos professores, passando a ter um *layout* mais moderno, possibilitando a visualização de situações e uma forma diferente de abordar os conteúdos, aproximando-se mais do que se entendia como ensino comunicativo de línguas estrangeiras.

Obviamente, o LD tem vantagens, limitações e desvantagens, mas que podem ser administradas pelo professor ao preparar e conduzir suas aulas. Conforme Richards (2006) tais vantagens e desvantagens dependem de como ele é usado e o contexto de seu uso. Entre as vantagens Richard cita a qualidade, a variedade de recursos de aprendizagem, um *syllabus* para o programa, a possibilidade de treinar professores e o aspecto visual. Acrescenta-se, ainda, a segurança que o LD dá ao professor em conduzir suas aulas e também a economia de tempo para a preparação das mesmas.

Entretanto, há também o lado negativo do uso do LD. Ainda segundo Richards (2006), o uso do LD tem as seguintes desvantagens: pode conter linguagem não autêntica (que contraria os princípios da AC), pode não refletir as necessidades dos alunos, interfere na criatividade do professor além de terem, algumas vezes, custo elevado.

Dizer que o LD tem vantagens e desvantagens e, portanto, não usá-lo<sup>29</sup> não tornará o ensino de L2 melhor, pois, segundo Coracini (1999, p. 23) a sua organização, os princípios que o norteiam, a imagem de aluno que o LD veicula já está incorporada ao professor tornando-se algo bom ou ruim, conforme a percepção que cada professor possui quanto ao LD. O professor, por sua vez, também não recebe em sua formação um treinamento adequado para otimizar o uso do LD com seus alunos, o que pode levar a um uso inadequado e que não agregue valores relacionados aos preceitos da abordagem comunicativa.

Em aulas de L2, principalmente em escolas de idiomas, o LD, juntamente com o professor capacitado em utilizá-lo de forma adequada assume um papel importante, que poderá auxiliar no desenvolvimento de todas as habilidades necessárias para o aluno aprender uma nova língua. Cabe, então, ao professor fazer o melhor uso possível do LD e dos materiais que o acompanham (*compact disk* (CD), *digital disk vídeo* (DVD), recursos

---

<sup>29</sup> *We do not have to dispense with the textbook. We only have to disabuse ourselves of the tendency to take a coursebook as gospel. Nothing should be taken at face value. No textbook is good enough. The onus is on the teacher to tap into its sources and potential. If we feel constrained and want to provide remedial work or further exercises, and we want to do all this in our own, individual way, then we should put our textbook aside and compose our own opera! It all boils down to our expectations and the goals we set, and whether we are prepared or willing to implement new ideas and methods. Of course, we cannot go about blaming our inefficiency on textbooks! It is always ourselves that we have to criticize when "something is going on"...* (THANASOULAS, 2006)

extras, *flashcards*, livro de atividades para casa, entre outros) para fazer do seu trabalho e do LD instrumentos norteadores eficazes no ensino-aprendizagem da L2.

## **2.1 Escolha e uso do LD no ensino de língua estrangeira**

O LD é o ponto de partida do qual os professores são estimulados e motivados a criar lições para as suas aulas. Allwright (1990) analisa o LD como um recurso de idéias e atividades ao invés de um material instrucional. Esta perspectiva é apoiada por Cunningsworth (1984: 65) que acredita que os materiais publicados oferecem uma moldura oficial que deve ser adaptada por cada professor para que encontrem as necessidades dos alunos.

O professor de L2 deve ser um crítico constante de todo material que utiliza em suas aulas. Já afirmava Cunningsworth (1984, p. 15), numa obra que avalia materiais de ensino de língua estrangeira, que o LD deve ser visto como um servo do professor e não como seu mestre, corroborando, assim, a compreensão de que todo professor de L2, principalmente em cursos de idiomas, deve usar o LD como um instrumento importante no processo de ensino de uma língua estrangeira, mas que não pode substituir o seu conhecimento e a sua habilidade em utilizá-lo adequadamente. Segundo Almeida Filho (1993), o professor de L2 que tem conhecimento teórico, pedagógico e didático tem condições de melhor analisar e utilizar o LD, objetivo maior deste trabalho.

O professor que é melhor informado quanto ao que ensina é capaz de avaliar os estágios de seu próprio crescimento profissional e quais aspectos da língua ele precisa mudar. Esta reflexão do professor quanto ao seu modo de ensinar faz parte de sua formação ou busca de novos conhecimentos lingüísticos e teóricos e não apenas da estrutura da língua a ser ensinada. Paralelamente a isso, há que se considerar os valores, objetivos e crenças do professor quanto ao ensino e aprendizagem da L2 que, segundo Richards e Lockhart (1996, p. 30): “[...] influenciam no desenvolvimento das aulas”.

Através de seus conhecimentos e crenças, o professor poderá refletir sobre a eficácia do LD por meio de uma análise de suas propostas e das atividades e técnicas usadas, métodos e abordagens, avaliando o seu reflexo no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, ou seja, não é suficiente ter um bom material se o professor não tiver consciência da prática pedagógica e das limitações do LD. O professor deve estar atualizado, ser reflexivo e bem preparado para poder valer-se de um livro ruim e

transformá-lo em algo que possa ser útil e eficaz em suas aulas. Ao mesmo tempo, o professor e os alunos não podem tornar-se escravos do LD, perdendo até mesmo sua autonomia e senso crítico.

Denomina Almeida Filho (1993, p. 52) “Formação auto-sustentada e continuada do professor de língua estrangeira” para atribuir o envolvimento do professor de L2 com a sua prática, com a finalidade de auto-superação. Este envolvimento se daria através de transcrições, gravações e análise de aulas típicas. O mesmo autor intitula “Análise de Abordagem de Ensino” os procedimentos que o professor utiliza para pensar e avaliar suas aulas. Outras abordagens ou procedimentos para a investigação das aulas como jornais, relatórios das lições, pesquisas, questionários, gravações em áudio e vídeo, observações e pesquisa de ação são comentadas por Richards e Lockhart (1996).

Conseqüentemente, o uso de tais práticas, além da análise da performance do professor e do aluno em sala de aula usando determinados métodos e a própria abordagem do professor, também conduzem a uma análise do LD, possibilitando um aprimoramento e/ou alterações no LD, inclusive com o uso de outros métodos e livros.

Teoricamente, os professores experientes podem ensinar L2 sem um LD. Entretanto, não é fácil o tempo todo. Muitos professores não têm tempo suficiente para confeccionar materiais complementares, então, eles simplesmente seguem o livro texto. O LD, portanto, toma um importante papel nas aulas de L2, tornando-se fundamental selecioná-lo com critérios.

Os livros para o ensino de L2 para os níveis fundamental e médio geralmente são publicados por autores brasileiros e estão de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Entretanto, já existem no mercado nacional livros importados – por exemplo, *Connect – Cambridge University Press* – desenvolvidos especialmente para o aluno brasileiro que também estão de acordo com os PCNs (BRASIL, 1998). Nas escolas de idiomas, por sua vez, geralmente os materiais utilizados são importados e, portanto, não conhecem a realidade do aluno brasileiro se considerarmos que o mesmo LD é comercializado em vários países onde a cultura de aprender línguas é diferente da nossa. Este trabalho de investigação considerará apenas os materiais de ensino para língua inglesa produzidos em países como os Estados Unidos e a Inglaterra e que têm sido usado na região Oeste de Santa Catarina nos últimos cinco anos – 2001 a 2006.

Salienta Coracini, que raros:



[...] são os artigos em revistas brasileiras que se propõe a analisar o LD para auxiliar os professores e coordenadores nesta difícil tarefa. Geralmente, eles apresentam uma menção crítica ao LD em geral e, em seguida, propõe critérios para a escolha do material, estratégias e técnicas de ensino da língua estrangeira que sejam motivadoras ou comunicativas. (1999, p. 18).

Embora isso auxilie na escolha, acredita-se que deva existir mais empenho em analisar, principalmente os LDs em lançamento, pois todo ano o mercado invade as escolas com ofertas de novos livros, tecendo algum comentário sobre o material de divulgação. Obviamente são comentários favoráveis, parciais, haja vista o interesse em vender o produto. Livros didáticos que existem no mercado já há algum tempo nem são mencionados pelas editoras e vendedores, pois o interesse maior é no lançamento. O professor fica à mercê de sua própria sorte ou (in)competência, pois muitos não têm formação ou conhecimento sólido o suficiente para analisar aspectos fundamentais e relacioná-los com a realidade de seus alunos.

A escolha de um LD para um programa de ensino de línguas estrangeiras pode ser algo cansativo, desmotivante e até desencorajador para professores e coordenadores. No entanto, é algo que deve ser respeitado, pois terá um impacto significativo na habilidade dos alunos em conhecer seus objetivos de ensino da língua, além de afetar o processo de como eles aprendem. A escolha do material didático implica numa decisão que envolve investimento para o aluno e para a escola, e refletirá no desenvolvimento intelectual do aluno durante todo o ano (ou semestre, caso a escolha recaia sobre *split edition* – livro dividido em partes A e B). Essa decisão, se feita com critérios que se analisa neste trabalho, é algo que leva tempo e, algumas vezes, divergência de opinião entre os responsáveis pela escolha. Mesmo quando estes têm consciência da importância do processo e formação sólida para saber fazer a escolha, eles podem frustrar-se mais adiante quando se depararem com professores que não sabem utilizar apropriadamente o material escolhido ou não tem a competência de entender as abordagens do autor, nem desenvolver suas próprias abordagens.

Independentemente a quem recaia a escolha do LD – professor, coordenador ou direção da escola - para o ensino de L2 e qual sua competência / conhecimento na área de LE, é certo que ele deverá ser escolhido e, de preferência, seguindo alguns critérios pré-determinados pelo(s) responsável(is):



*The importance of the textbook in an English as a Second Language (ESL) / English as a Foreign Language (EFL) class makes the selection process crucial. Sometimes it is the responsibility of teachers to select the textbook they will use in a given class. On the other hand, even in countries and school systems where the responsibility for the adoption of the textbook lies with the school board or the state, teachers still need to know on a daily basis how to evaluate the text in order to utilize its assets and compensate for its limitations in applying it to the needs of the students and the objectives of the class. In at the end of the year, teachers might be asked to give their opinion as to the worthiness of the textbook.* (SKIERSO apud CELCE-MURCIA , 2001, p. 432).

Hartley (1994, p. 163) propõe três questões fundamentais na escolha do LD: “a) O LD aborda os objetivos de ensino na LE? b) O livro aprofunda o conteúdo? c) Precisa de complemento?” Essas são as primeiras perguntas que o responsável pela escolha deve fazer para evitar a necessidade de complemento excessivo do material, acarretando custos e tempo extra no preparo das aulas.

Bohn (1988) apresenta um guia de avaliação de materiais didáticos que leva em conta as características dos alunos e do contexto de ensino, a abordagem de ensino e aprendizagem, os aspectos técnicos (apresentação, preço, recursos audiovisuais e as características do ensino das habilidades lingüísticas) (Rio Grande do Sul, 1998, p. 81).

Outro método prático, completo e direto para escolher o LD é analisar as opções de acordo com o programa do geral (e.g., objetivos e currículo) ao específico (e.g., exercícios e atividades) a fim de eliminar os LDs que não satisfaçam a cada estágio de análise para que apenas os mais apropriados sejam deixados para a decisão final, tornando a escolha clara e possível de controlar.<sup>30</sup>

Sendo assim, a escola e /ou o professor devem inicialmente analisar o currículo do programa. Se ele for claro, o paralelo entre o programa e o LD será óbvio. Por exemplo, se o programa centraliza a instrução na fala/comunicação, os livros que dão ênfase a essa habilidade serão os mais apropriados.

Após esta análise, o próximo passo é decidir se a escola adotará uma série (vários níveis) ou um LD individual para cada nível. Apesar do ensino na L2 ficar padronizado, havendo uma seqüência na apresentação da gramática e do vocabulário o uso de uma série pode tornar-se monótono, repetitivo e desmotivante, prejudicando o desempenho do aluno e aumentando as possibilidades do uso de outros materiais ou recursos criativos do professor para reverter esta situação.

---

<sup>30</sup>Fonte: *TEXTBOOK selection for the ESL classroom.* Disponível em: <<http://www.cal.org/resources/digest/0210garinger.html>> Acesso em 18 jan. 2006.

Se a escola optar por utilizar diferentes LDs a cada estágio que o aluno avançar, este se beneficiará, pois o programa da escola será mais completo preenchendo as lacunas que o LD anterior deixou. Entretanto, os professores que trabalham os diferentes livros deverão estar em constante contato para avaliar as brechas que os livros deixam, evitando que algo importante não seja ensinado.

Provavelmente, nenhum LD, seja em série ou individual, conseguirá oferecer todos os requisitos do programa da escola. Alguns podem não ser compatíveis com a necessidade ou o perfil de determinado grupo, mas segundo Ur (1996) aquele que oferece pelo menos metade dos objetivos do grupo pode ser considerado uma boa opção.

O passo seguinte que a escola/professor deve considerar são as reais necessidades do aluno. Alunos e professores gostam de um livro que seja colorido, tenha um bom *layout*, que seja fácil de seguir; porém o *background* cultural do aluno, idade, interesse e objetivo de estudar L2 devem ser considerados. Esta regra vale, principalmente, para os cursos de idiomas, pois o professor deve procurar unir o máximo de requisitos necessários para tornar o livro um material comunicativo e interessante para o aluno.

Apresenta Skierso (2001) outras informações que o responsável pela análise e escolha do LD deveria ter. De acordo com esta autora, antes de iniciar o processo de seleção do LD, algumas informações devem ser estabelecidas sobre os alunos, os professores e o *syllabus* do curso.

As informações que devem ser coletadas quanto aos estudantes são: nível sócio econômico dos alunos; ambiente em que os alunos vivem (urbano, rural, pequenas cidades); quais suas atitudes perante o aprendizado da L2 – positiva ou negativa?; faixa etária; conhecimento lingüístico, cultural e educacional e habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) que os alunos mais precisam usar.

No que diz respeito ao professor, são necessárias informações como saber quem é o professor; quais seus conhecimentos lingüísticos e sua formação para trabalhar com a L2; se ele está informado e preparado quanto à natureza da língua e o processo de aprendizagem e qual a sua experiência profissional.

Skierso ainda aponta a necessidade de conhecer o *syllabus* do programa através da ênfase que será dada a cada uma das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) e quais atividades serão necessárias para cada uma delas; que ênfase será dada à gramática, ao vocabulário e à pronúncia e quanto do material será usado para a recepção e produção; qual o método ou abordagem desejado; que tipos de exercícios serão usados e, finalmente, quais os temas culturais apresentados.

A maioria dessas informações que a autora sugere para a escolha do LD devem ser observadas quando o objetivo do curso é formar alunos proficientes na L-alvo, o que ocorre, geralmente, apenas em cursos de idiomas. Infelizmente a escola formal apenas trabalhar com a gramática (normativa e dedutiva), vocabulário e pronúncia, deixando de lado as habilidades da fala e da audição, imprescindíveis à competência comunicativa de qualquer aprendiz.

Apesar de todas essas informações serem fundamentais na escolha do LD, enfatiza-se que, muitas vezes, não é considerada a apresentação de temas culturais. Os temas culturais que o LD apresenta são de grande importância para que o professor possa desempenhar melhor seu trabalho e o aluno desenvolva melhor o aprendizado da língua alvo. Se o professor possuir conhecimento sobre a cultura dos povos de língua estrangeira, ele poderá conduzir o aluno a compreender que, na aprendizagem da L2, os aspectos culturais dos nativos da língua são fundamentais para que ele desenvolva sua competência lingüística de acordo com a situação real para que ele possa ter uma comunicação mais eficaz. Um simples pedido de cafezinho no Brasil ou uma pausa para o famoso *five o'clock tea* na Inglaterra envolvem não apenas aspectos lingüísticos necessários ao diálogo, mas hábitos de um povo que precisam ser trabalhados. Outros exemplos são os termos de culinária típica de um país, que não podem ser traduzidos, mas explicados, assim como palavras ou expressões que aparecem em músicas. O conhecimento da cultura abrange muito mais que a língua, chega a assuntos tão triviais como a pontualidade em determinadas obrigações sociais. As escolas de idiomas geralmente trabalham a interculturalidade superficialmente, segundo a visão de Maher (1998), e deveriam dar mais valor às situações vividas diariamente pelas pessoas que falam a L-alvo. Esse trabalho, paralelo às habilidades lingüísticas necessárias, ajudam no aprendizado e evitam incompreensões, choques culturais e mal entendidos.

Se considerar que a região pesquisada neste trabalho compõe-se de cidades pequenas (sendo a maior cidade com aproximadamente 66 mil habitantes), onde predomina a agricultura e muitos não têm acesso a grandes lojas, *shopping centers*, teatros, cinemas, metrô, aeroportos – tema de algumas lições em muitos livros -, o LD deve aproximar-se desta realidade social, mas também apresentar os aspectos culturais dos povos da L-alvo. Como os LDs não são feitos para uma realidade determinada, pensando num só público, o professor deve saber como mudar o enfoque da atividade proposta pelo autor e ter conhecimento cultural para saber como lidar com as diferentes nuances dos povos. Esta mudança efetuada pelo professor não prejudica em nada a intenção do autor nem o *syllabus*

do curso. Apenas dá opções ao aluno de realizar as atividades propostas pelo autor utilizando um vocabulário que lhe é familiar, contrapondo-o com o vocabulário similar da língua estrangeira. O professor não deve priorizar uma ou outra cultura, mas fazer o aluno compreender que a comunicação envolve palavras e costumes próprios. Isso certamente auxiliará o aluno a desenvolver suas habilidades lingüístico-discursivas.

Sobre este assunto Serrani propõe:

Os conteúdos dos LDs nas aulas de línguas estrangeiras devem partir do contexto de origem. A proposta consiste em que esses conteúdos do contexto cultural de partida se relacionem aos do contexto alvo. [...] a proposta corresponde a uma opção de política lingüístico-cultural e educativa na qual deve se levar em conta: a) estimular nos alunos o estabelecimento de pontes culturais com outras sociedades; b) propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos; c) dar ao componente cultural um peso significativo no planejamento de cursos de línguas. (2005, p. 22).

A razão para tal proposta se baseia na afirmativa de Serrani (2005, p. 23): “A língua é heterogênea por definição e sempre há múltiplas variedades lingüísticas (sociais, regionais, registros em diferentes contextos entre outros), que se realizam em gêneros discursivos particulares”.

Com isso, a autora afirma a necessidade da exposição a múltiplos aspectos culturais como forma de conhecer a cultura da língua alvo e de também poder acessar os distintos gêneros discursivos na língua estrangeira. Isso permitirá ao aluno estabelecer comparações, aproximações e diferenciações em cada local em que se fala a língua estrangeira, por exemplo, inglês britânico versus americano. Tal fato ocorre de modo semelhante com a própria língua portuguesa, no caso do Brasil, que possui enorme diversidade no território nacional explícita nos distintos dialetos que carregam a cultura regional. Assim, seria possível pensar que um livro de português para estrangeiros, tomando em conta o acesso à cultura brasileira, teria de apresentar textos originais variadíssimos para ser representativo do território nacional. No entanto, conforme afirma Serrani (op.cit) o mais importante é que fossem autênticos e dessem a melhor idéia de amostras da cultura nacional. O mesmo raciocínio pode ser transposto ao ensino do inglês. Isso remete à escolha do LD que, possivelmente, quando restrita ao inglês de uma nação, deve ser clara e consciente.

Além dos aspectos culturais da língua alvo relacionados à vivência diária do povo, afirma Richards (2001, p. 5): “A escolha do LD também reflete o conceito de ensino pelo professor. É possível considerar que tal aspecto também está inserido em uma cultura de ensino”. Alguns professores podem optar pelo livro que é mais fácil de ser usado e adaptado, outros podem ter um olhar mais crítico em termos de orientação teórica e abordagens, ou ainda, se o livro trabalha com conversação e qual a teoria em que é baseado e quais os *syllabi*. Ao analisar um LD, o professor deve observar também a possibilidade de adaptar, modificar, ignorar, reorganizar o conteúdo.

Outro critério que pode ser utilizado para a escolha do LD é seguir os padrões estabelecidos pelo *Common European Framework* (CEF). No Brasil, os PCNs objetivam estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou elaboração da proposta curricular das escolas integrantes dos sistemas de ensino. As escolas de idiomas não pertencem a esta classe e seguem o programa que consta no LD, contando com a experiência do professor e a metodologia empregada. A Europa, devido às mudanças políticas e sociais nos últimos 30 anos, teve a necessidade de criar um documento que pudesse descrever um sistema comum para o aprendizado de línguas para descrever o nível de conhecimento alcançado pelo aluno e também pudesse ser usado para diversos propósitos nos diferentes países europeus. Criou-se, então, *The Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment* (CEF). O objetivo deste documento foi melhorar a qualidade de comunicação entre europeus com diferentes níveis educacionais e culturais. O público-alvo do CEF são aprendizes adultos, professores, treinadores, coordenadores, e todas as pessoas envolvidas na qualidade e controle da educação.

O documento do CEF é extenso – 264 páginas – e poderia servir também de base para professores, coordenadores, diretores de escola e pessoas envolvidas no processo de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil. Recentemente foi lançado no mercado internacional a série *Framework* (*Richmond Publishing*) o qual já possui o selo do CEF, além de outros que já estão sendo atualizados.

No decorrer deste trabalho, principalmente na avaliação dos LDs utilizados nas escolas de idiomas no Brasil, observa-se o documento CEF tentando ajustar, se necessário e possível, suas normas ao que é feito na prática em nosso país.

Enfim, seja qual for o livro adotado pelo professor, este não pode esquecer que o LD sozinho não oferece todo o conhecimento que o aluno necessita, mas ele é a principal

ferramenta para que o aluno consiga seu desenvolvimento na L2, razão da importância de se fazer uma boa escolha.

## **2.2 O uso do LD na abordagem comunicativa**

Fora visto no início deste capítulo, com o surgimento da abordagem comunicativa, principalmente no início dos anos 1980, o LD foi criticado por professores e lingüistas. O livro não se encaixava nos princípios deste novo método e era visto como um instrumento que prejudicava a criatividade do professor de línguas estrangeiras. Com o passar dos anos, o LD evoluiu e trouxe junto dele outros materiais didáticos que auxiliavam o professor e o aluno a interagir de forma mais comunicativa no ambiente da sala de aula. Porém, mesmo assim, alguns livros, que são denominados como modelos de ensino comunicativo, não seguem todos os preceitos trazidos por este estilo de ensino.

Adotar um LD significa assumir a abordagem, as atividades propostas e, de certa forma, uniformizar o ensino e os conteúdos programáticos entre os professores. Embora os livros sejam elaborados por pessoas qualificadas, isso não significa que eles possam ser utilizados amplamente por qualquer aluno, pois, mesmo dentro de uma mesma comunidade lingüística, as necessidades e também o perfil são diferentes, o que ocorre também com os usuários de materiais elaborados dentro da abordagem comunicativa.

Esta abordagem é centrada no aprendiz e, portanto, oportuniza ao aluno praticar estruturas pré-selecionadas, pré-seqüenciadas e noções comunicativas através de atividades centradas em funções, acreditando que a preocupação com a forma e a função conduzirá à proficiência (TICKS, 2006). O professor introduz itens formais e funcionais, um de cada vez, e ajuda o aluno a praticá-los até que os internalize.

Na abordagem comunicativa, assim como nos demais métodos, o LD apresenta um *syllabus* do programa que é seguido pelo professor e pelos alunos. Porém, por não ser um método estruturalista, que se baseia em repetições (Método Áudio Lingual) ou em traduções (Método Gramática Tradução), os usuários do LD que segue um modelo comunicativo têm a oportunidade de incrementar as aulas através de artifícios mais autênticos e que possam levar os aprendizes a usar a língua alvo com a finalidade de comunicar-se.

De acordo com Yang e Cheung (2003, p. 17), os professores devem ter em mente que, ao utilizar um LD dentro dos moldes da abordagem comunicativa ou mesmo quando desenvolvem atividades ditas comunicativas, eles devem seguir algumas regras importantes como:

a) a atividade deve ter um propósito e ser significativa; ou seja, os alunos devem estar convencidos das razões que os levam a realizar tal atividade, assim como saberem o que realizaram ao final do trabalho;

b) a atividade deve ser autêntica sendo que o que foi ensinado deve estar de acordo com a idade, hábitos e ambiente dos alunos;

c) os professores devem sentir-se livre para adaptar as atividades dos LDs;

d) *drills* não devem ser as únicas atividades a serem realizadas em grupos ou em pares, mas exercícios que façam os alunos utilizar a língua e as estruturas que aprenderam de forma a ter sentido;

e) é necessário que haja uma diversidade de atividades.

Essas regras propostas por Yang e Cheung (2003) sugerem modificações nas atividades para que, mesmo quando os professores utilizem as atividades do LD, eles possam adaptá-las para um ensino comunicativo. Uma pequena mudança nas atividades dos LDs pode conduzir a uma linguagem mais autêntica ou mais condizente com a realidade dos alunos da escola. No decorrer deste trabalho, mais especificamente na pesquisa realizada nas escolas de idiomas, verificam-se os critérios sugeridos por Yang; Cheung (2003), assim como outros lingüistas citados, fazem parte da realidade do uso do LD pelos professores.

A variedade de exercícios e atividades que são compatíveis com a abordagem comunicativa é ilimitada, visto que tais exercícios capacitam os aprendizes a conseguir os objetivos do *curriculum*, a engajar-se na comunicação e requerem o uso de tais processos comunicativos para partilhar as informações, negociar os significados e interagir. As atividades em sala de aula geralmente focam na execução das tarefas que são mediadas através da língua ou envolvem negociação de informações e partilha de informações.

Segundo Richards (1991), os materiais didáticos têm o papel fundamental de promover o uso da comunicação. Como os princípios desta abordagem possuem uma ampla variedade de atividades que podem ser utilizadas em sala de aula, não é viável descrevermos os procedimentos típicos baseados na AC, mas pensarmos em princípios gerais já enunciados por Yang e Cheung (2003). Não há, portanto, uma receita, mas formas de aproveitar materiais, inclusive o livro didático, a partir de uma concepção de linguagem



e, de modo especial, do ensino de uma língua estrangeira que dê abertura para que os interlocutores negociem significados, manifestem pontos de vista, interpretem outra(s) cultura(s), enfim, que se comuniquem na L2.

Além das regras propostas por Yang e Cheung, Jacobs e Farrell (2003) apresentam outras características importantes que os professores devem observar para aproveitar o LD, a seguir descritas:

a) autonomia do aluno: oferecer ao aluno maior poder de escolha de seu próprio aprendizado, tanto em termos de conteúdo quanto aos processos de que pode dispor. A utilização de pequenos grupos é um exemplo dessa maior liberdade, bem como o emprego da auto-avaliação;

b) a natureza social do aprendizado: o aprendizado não é uma atividade particular e individual, mas antes uma atividade social que depende da interação com outras pessoas. O aprendizado cooperativo reflete esse ponto de vista;

c) integração curricular: enfatiza-se a associação entre diferentes linhas de programas de estudo, de forma que a língua sendo estudada não é vista como uma matéria isolada, mas como um tópico ligado a outras matérias no programa curricular. Um aprendizado baseado em textos reflete essa abordagem e busca o desenvolvimento da fluência usando tipos de textos que podem ser adotados por todo o programa de estudo. O trabalho com projetos no ensino de línguas também exige que os alunos investiguem questões fora da sala de aula;

d) enfoque no significado: o significado é visto como a mola propulsora do aprendizado. O ensino baseado no conteúdo reflete essa visão e busca fazer das explorações de significados por meio do conteúdo o ponto central das atividades do aprendizado lingüístico;

e) diversidade de abordagens em diferenças individuais dos alunos: os alunos aprendem de formas diferentes e possuem pontos fortes distintos. O ensino precisa levar essas diferenças em consideração em vez de tentar forçar os alunos a se adaptarem a um único modelo. No ensino de línguas, isso levou a uma ênfase no desenvolvimento do uso e da conscientização por parte dos alunos, das estratégias de aprendizado;

f) habilidades do raciocínio: a linguagem deveria servir como um meio de desenvolver habilidades de ordem superior, também conhecidas como raciocínio crítico ou criativo. No ensino de línguas, isso significa que os alunos não aprendem uma língua por si só, mas antes com o objetivo de desenvolver e aplicar as suas habilidades de raciocínio em situações que vão além das paredes da sala de aula;



g) avaliação alternativa: novas formas de avaliação são necessárias para substituir os testes de múltipla-escolha e outros itens que testam as habilidades de ordem inferior. Podem-se utilizar diversas formas de avaliação (por exemplo, observação, entrevistas, periódicos, portfólios) para ganhar uma visão abrangente do que os alunos podem fazer com uma segunda língua;

h) professores como co-aprendizes: o professor é visto como um facilitador que está constantemente experimentando várias alternativas, por exemplo, aprender fazendo. No ensino de idiomas, isso resultou em um interesse pela pesquisa de ação e outras formas de investigação de sala de aula.

A partir de tais características é possível supor o grande desafio que pode ser adotar um LD em uma pretendida abordagem comunicativa. Tal desafio é o que se procura capturar com entrevistas e análises dos LDs na região pesquisada por este trabalho. Entende-se que as características supracitadas possam ser relevantes para a aplicação, bem como a implantação dos LDs como auxiliar do professor para empregar seus conhecimentos da língua alvo, além de respeitar o contexto no qual o profissional estará inserido.

### **III A ESCOLHA E O USO DO LIVRO DIDÁTICO EM ESCOLAS DE IDIOMAS DA REGIÃO OESTE DE SANTA CATARINA**

Neste capítulo, abordam-se três estudos realizados nas escolas da região pesquisada:

- a) o método e sua relação com a forma de escolha e o uso do LD por parte dos coordenadores das escolas investigadas;
- b) uma análise dos LDs utilizados na região;
- c) os resultados de uma investigação sobre o que os professores dizem do LD em sua prática.

Para discorrer cada aspecto, elaboraram-se três seções principais para este capítulo, nas quais se apresentam, inicialmente, os aspectos metodológicos da pesquisa e, a seguir, os resultados e sua discussão com a literatura apresentada nos capítulos anteriores.

#### **3.1 A escolha do livro didático no contexto pedagógico da escola: a visão dos coordenadores**

Para analisar este aspecto, aplicou-se um questionário para saber os critérios que as escolas utilizam para escolher e utilizar o LD (Apêndice A). Os aspectos analisados nos questionários foram como o LD deve apresentar a gramática (se de forma dedutiva ou indutiva), se prioriza o uso da língua (para a comunicação) ou a descrição da língua, a importância do material didático vir acompanhado de manual de orientação do professor e

recursos como CD áudio, CD-ROM, atividades extras e também sobre o *layout* do LD, entre outras perguntas. Tais questionários foram respondidos por quatro coordenadores das principais escolas de idiomas da região, também quatro.

Os resultados indicam que a escolha do material didático pelos professores de escolas de idiomas na região Oeste de Santa Catarina naturalmente encontra os mesmos problemas comentados no capítulo anterior. As escolas de idiomas no Brasil – não pertencentes ao grupo de escolas franqueadas e que usam o material didático próprio – geralmente adotam livros de editoras norte-americanas e britânicas, por serem as mais conhecidas e divulgadas no mercado brasileiro. Com exceção de escolas com perfil totalmente britânico (Cultura Inglesa, por exemplo) ou americano (Instituto Cultural Brasileiro Norte-Americano, por exemplo), as demais têm o livre arbítrio de escolher materiais didáticos de acordo com o programa da escola, com a cultura dos professores e alunos e outros critérios que julguem relevantes e também optar entre americano, britânico, ou ambos.

No que diz respeito às escolas pesquisadas neste trabalho encontrou-se apenas uma escola que adota ambas as modalidades<sup>31</sup>. A razão desta opção é cultural, haja vista a diretora e coordenadora da escola ter tido formação na Inglaterra e, portanto, a sua crença de ensino – aprendizagem de L2 estar voltada mais para a filosofia de ensino (além da pronúncia, cultura e outros aspectos importantes da língua) e para o uso de material britânico. Mesmo assim, em entrevista com esta coordenadora, soube-se que a sua cultura própria teve que dar lugar à cultura da realidade social do meio em que vive, adotando, paralelamente, material norte-americano. Houve, segundo a coordenadora, rejeição por parte da maioria dos alunos em continuar utilizando o LD britânico. A solução encontrada pela coordenadora foi adotar materiais didáticos que tinham edições americanas e britânicas disponíveis no mercado como, por exemplo, *New Headway* (edição britânica) e *American Headway* (edição americana), ambos publicados pela *Oxford University Press* (OUP).

Considerando o conjunto das escolas, o resultado desta investigação proporcionou um perfil amplo do que os responsáveis pela escolha do LD pensam a respeito do ensino de língua inglesa dentro de uma abordagem comunicativa.

A seguir, relata-se algumas categorias analisadas:

---

<sup>31</sup> Informação obtida através da pesquisa - Anexo A.

### **a) A escolha do LD permeada pela identidade cultural**

Entre as quatro escolas investigadas (doravante chamadas 1, 2, 3, 4), três utilizam apenas o LD que apresenta inglês americano e uma (2) trabalha com ambos (americano e britânico), pois acredita que o ensino da língua inglesa deve ser visto como algo que foge aos padrões lingüísticos de apenas um povo. Segundo os professores entrevistados, a escolha sobre o material americano se deve à própria cultura brasileira que está muito mais relacionada com aspectos culturais americanos do que britânicos. Embora o ensino de língua inglesa tenha avançado muito nos últimos anos, e isso implica também na utilização de livros editados por países como a Inglaterra, mesmo assim a cultura do estudante brasileiro ainda segue um padrão comportamental mais ligado à cultura estadunidense. Pode-se sentir esta alienação à cultura americana através dos filmes lançados no mercado brasileiro, nas músicas, no estilo de vida e em vários outros setores importantes nesta globalização que, sem dúvida, é mais centrada no padrão norte-americano que nos demais países de língua inglesa. Isso influencia, certamente, no aprendizado da língua que os alunos já tem internalizado um conceito norte-americano, como a audição e a fala. Para muitos, ouvir um nativo britânico, por exemplo, falando inglês pode soar estranho enquanto que ouvir um estadunidense não parece ser tanto (SHUTZ, 2005). Há, inconscientemente, um registro da fala deste povo que já está sincronizado com o povo brasileiro que não sente muito esta diversidade cultural.

Ao professor parece ser mais fácil, então, proporcionar ao aluno o material que mais se assemelha à sua cultura, adquirida através dos meios de comunicação e não introduzir um estilo lingüístico diferente do que ele conhece. Isto facilita a motivação em aprender algo que já lhe é familiar. No entanto, cabe lembrar que a forma de o professor apresentar o material poderá soar como um convite a seguir determinada cultura ou apenas como uma referência desta nova cultura. Vários autores pertencentes à área da lingüística aplicada, como Thomas (1983), Byrnes (1991) e Chick (1996), afirmam a necessidade de desenvolver a competência intercultural, de modo a permitir a interpretação da nova cultura e não como forma de moldar o comportamento do aluno a ela. Aliás, neste ponto, os PRC (Rio Grande do Sul, 1998) são precisos ao afirmar que não se trata de seguir a nova cultura, mas de tê-la como referência para a ampliação de seu conhecimento de mundo. Cabe ressaltar, ainda, que para poder abordar o ensino da L2 deste modo, o professor precisará receber formação específica para lidar com os aspectos culturais envolvidos neste ensino, o que parece ainda precário a partir do estudo de Delgado (1998).

Há, contudo, novos LDs que seguem uma internacionalização do ensino de língua inglesa (*Framework* publicado pela editora *Richmond Publishing* que não são utilizados nas escolas investigadas), não priorizando este ou aquele país, por entender que o processo de ensino e aprendizagem desta língua vai além de uma única cultura. Porém, não é assim que a região pesquisada compreende esta mudança, fixando o aprendizado centrado mais na cultura estadunidense.

#### **b) Os materiais de Apoio**

De acordo com a unanimidade dos entrevistados, quanto mais material de apoio melhor para o professor, que não necessitará buscar outros recursos e melhor também para o aluno que se beneficiará das diversas técnicas e recursos que o material oferece. A vantagem do uso do LD, segundo Richards (2006), estende-se também a esta diversidade de materiais que o professor dispõe, facilitando seu trabalho de preparação das aulas e, conseqüentemente, dando maior segurança no seu trabalho. A partir do momento em que o aluno relaciona o conteúdo que está aprendendo com os acessórios que o LD oferece – CDs, DVDs, atividades extras, *flashcards* -, ele poderá aperfeiçoar sua autonomia e não depender tanto do professor para desenvolver as atividades.

Na escolha do material didático, as escolas pesquisadas costumam classificar as faixas etárias em: 4-5 anos de idade (não alfabetizados); 6-9 anos de idade (crianças); 10-14 anos de idade (adolescentes); 15 anos de idade em diante (jovens e adultos) e, seguindo esta classificação utilizam os materiais que mais se aproximam desta faixa, geralmente já informados no *syllabus* dos livros. Conforme Yang e Cheung (2003), as atividades devem estar de acordo com a idade, hábitos e ambiente dos alunos. A partir desta escolha, as escolas determinaram que usarão os livros que seguem uma série e não os livros individuais, pois os professores acreditam serem melhor organizados, dando maior segurança a eles quanto ao conteúdo a ser ensinado. Há, segundo os professores, a possibilidade dos alunos sentirem-se desmotivados quanto ao uso de uma série, mas mesmo assim eles insistem em manter uma padronização no ensino com o uso dos livros em série, o que facilita o trabalho deles e também evita a possibilidade de deixar lacunas no ensino devido à falta de comunicação entre os professores que utilizem materiais diversos. De acordo com estes coordenadores e, seguindo as palavras de Ur (1996), os livros que seguem ao menos metade dos objetivos do curso podem ser considerados uma boa opção, ou seja, há vantagens e desvantagens no uso do livro em série ou individual, mas segundo os professores das escolas pesquisadas, a primeira opção é a que melhor se adapta ao perfil dos alunos e dos professores.

Além da escolha dos LDs em série, os coordenadores observam o *layout* que o livro oferece, pois ele pode auxiliar no desenvolvimento da autonomia dos alunos. A abordagem comunicativa que, entre suas características, tenta aproximar o aluno do uso da língua e não da sua descrição, pode encontrar no LD um apoio para que as aulas sejam mais autênticas, mais comunicativas e dinâmicas fazendo com que o aluno possa absorver ao máximo das gravuras, fotografias e, assim, conduzir sua imaginação e, conseqüentemente, as suas habilidades lingüísticas, próximo ao que se espera neste tipo de ensino. A autonomia que se deseja do aluno de língua estrangeira também pode vir da qualidade do material oferecido a ele. Cabe, primeiramente, ao professor, lembrá-lo que as fotografias, desenhos e figuras que estão no LD têm um propósito e não estão lá apenas para enfeitar o LD, e que serão imprescindíveis para o desenvolvimento autônomo e eficaz do aluno.

Enfim, é necessário que o LD proporcione uma diversidade de atividades que não estejam incluídas apenas nele, mas que sejam encontradas em materiais que o complementem (UR, 1996), conforme vimos acima. Há que se levar em consideração que, mesmo quando o professor possui uma sólida formação lingüística, didática e pedagógica, sua criatividade ao ensinar é fundamental, mas pode falhar ou ele pode não estar preparado para uma determinada reação dos alunos, como, por exemplo, a necessidade de aprofundar o conteúdo através de jogos, músicas, dinâmicas em grupo, entre outros.

Segundo um dos professores entrevistados:

*“Os recursos que o material didático oferece facilita muito a preparação das aulas, além de motivar o aluno a trabalhar o que aprendeu através de instrumentos diferentes daquele que encontra no livro texto.”*

O material didático escolhido deve prever estas eventuais necessidades dos alunos e, portanto, oferecer uma grande variedade de opções ao professor para que ele trabalhe com seus alunos o conteúdo através de atividades opcionais. Isto conduzirá, certamente, a uma aula mais dinâmica, interessante, motivadora e, conseqüentemente, um aprendizado mais sólido e bem estruturado. (RICHARDS, 2001). No entanto, é importante relembrar que, por mais criativo que seja o LD, ele nem sempre conseguirá oferecer tarefas de real interesse do aluno, como se preconiza na abordagem comunicativa (ALMEIDA FILHO, 1993), que exige dinamicidade e negociação de significados (SAVIGNON, 1983).

### **c) O ensino da gramática e a centralização da aprendizagem**

A gramática indutiva foi a mais citada entre as abordagens de ensino, porém todos são unânimes em afirmar que a gramática dedutiva deve ser apresentada sempre que necessário, inclusive com explicações na língua materna, pois o público é diversificado e,

muitas vezes, não consegue deduzir as regras sem auxílio do professor. Neste ponto, depara-se com a autonomia que o professor deve proporcionar ou ensinar ao seu aluno, principalmente na abordagem comunicativa na qual a aprendizagem deve ser centralizada no aluno e não nos LDs ou no professor. Uma das sugestões propostas por Dickinson (1987) é a de que o professor deve ajudar o aprendiz a desenvolver técnicas para que ele possa exercitar sua independência, ou seja, a gramática indutiva pode não ser compreendida ou aceita logo no primeiro contato com a língua estrangeira, mas pode e deve ser incentivada. A gramática indutiva é uma forma de fazer o aluno desenvolver sua autonomia e o professor deve fornecer a ele meios de chegar a esta independência. Salientam Scharle e Szabó (2000) que professores e alunos devem partilhar a responsabilidade de obter sucesso na aprendizagem, e isso passa pelo processo de adquirir ou aprender a ser autônomo e responsável. (HOLEC, 1981, DICKINSON, 1987 e CANDY, 1989). Ao professor, cabe perseverar para que o aluno desenvolva sua independência no aprendizado. Mas, sabe-se que nem todos os alunos conseguem esta autonomia imediatamente. O processo pode ser lento e, conforme Dickinson (1994, p. 4): “[...] pode levar anos e o professor tem um importante papel em ajudar neste processo”. Às vezes, requer que o professor utilize o ensino dedutivo da gramática para que o aluno possa, aos poucos, observar e formar sua própria maneira de abstrair o que o LD apresenta, assim como a centralização da aprendizagem no aluno deve ser vista como um dos passos fundamentais para o seu desenvolvimento.

#### **d) As metodologias utilizadas**

Os professores das escolas pesquisadas foram unânimes em afirmar que as habilidades priorizadas no ensino de L2 devem ser, nesta ordem: ouvir, falar, ler e escrever. Num outro ponto, os professores afirmaram também que a comunicação é a prioridade no ensino, mas declararam que a gramática é fundamental e ainda há dependência do Método Gramática e Tradução, mesmo diante de uma abordagem comunicativa. Segundo estes professores, eles e os alunos sentem-se mais seguros, às vezes, no ensino – aprendizagem da descrição e não do uso da língua, ou seja, não é apenas em escolas de primeiro e segundo graus, conforme se citou no início deste trabalho, que o Método Gramática e Tradução ainda é utilizado. A abordagem comunicativa procura fazer com que os alunos participem de uma atividade mais livre que os conduza à fluência no idioma. Em outras palavras, os estudantes devem adquirir a gramática ao mesmo tempo em que constroem competências discursiva, sociolingüística e estratégica (CANALE e SWAIN, 1980). A gramática será construída a partir de ações feitas com a linguagem

como preconiza Almeida Filho (1993) ao definir a abordagem comunicativa. Portanto, abandonar os antigos métodos parece ser um processo lento e que depende de muita formação e reflexão prática (REIS, 1999, LEFFA, 2001 e MENOCHIELI, 2004).

Além do Método Gramática e Tradução ter influência no ensino de línguas estrangeiras, o Método Áudio Lingual aparece freqüentemente através de técnicas mais estruturais como *drills*, para que os alunos sintam-se mais confiantes com o uso da língua.

Conforme um professor, pertencente à escola 4: “\_Eu utilizo os preceitos da AC, porém, não todo o tempo. Em alguns momentos da aula sinto a necessidade de trabalhar com alguns *drills*, às vezes utilizo algo áudio-visual. Percebo que essa variação tem contribuído bastante para o aprendizado dos alunos.”

De acordo com Yang e Cheung (2003), os *drills* não devem ser as únicas atividades a serem realizadas, mas também exercícios que façam os alunos utilizar a língua e as estruturas que aprenderam de forma a construir sentidos. Ainda conforme esses autores, este tipo de atividade pode ser realizada também no ensino comunicativo de línguas. Segundo os coordenadores, a abordagem comunicativa propicia o uso de uma abordagem eclética, sendo esta uma das vantagens deste tipo de ensino. Porém, é importante saber utilizar este ecletismo de métodos para que não forme uma colcha de retalhos sem resultado positivo. Do mesmo modo, o uso de vários livros, na visão de Coracini (1999, p. 24) pode: “[...] formar um mosaico (sem planejamento algum), constituído de atividades, exercícios e exemplos que só não são mais deformados porque não variam tanto assim de livro para livro”. O conhecimento ou formação do professor é essencial para que isso não ocorra também com o ensino comunicativo.

Outro aspecto fundamental é considerar que, apesar de haver um conhecimento inicial da abordagem comunicativa, há crenças sobre o que é aprender uma língua estrangeira que passam por métodos estruturais de ensino e que, sem que estas crenças modifiquem, a prática não se modificará conforme assinala Baylei (1992).

Por fim, os coordenadores entrevistados responderam quanto à importância do ensino da pronúncia dentro do LD. Segundo eles, a pronúncia, considerada como a quinta habilidade lingüística, deve ser explorada desde os estágios iniciais, mas, para isso, os professores deveriam ter um conhecimento de fonética e fonologia na L2, o que nem sempre é possível devido à falta de qualificação dos profissionais, até mesmo daqueles que possuem formação acadêmica em Letras.



Sobre este assunto um dos professores entrevistados comenta:

“Eu acho fundamental que os professores trabalhem a pronúncia correta dos alunos, mas percebo que alguns colegas, embora tenham uma boa pronúncia na língua inglesa, não são capazes de decifrar os símbolos fonéticos que aparecem nos LDs e nos dicionários de língua inglesa. É uma pena, pois se a universidade se preocupasse em trabalhar melhor a fonética e a fonologia, certamente os professores não ficariam numa ‘saia justa’ ao tentar pronunciar uma palavra que encontram pela primeira vez e não há um suporte do CD áudio, por exemplo.”

Observa-se uma supervalorização da fonética e fonologia, sendo que tais aspectos não são os únicos responsáveis pela comunicação. Todos os aprendizes de língua estrangeira, acima do período da infância, apresentam sotaque, sendo o aspecto fonológico um componente sobre o qual se deve ter menor expectativa de proficiência do que os demais, embora não deva ser negligenciado. Além disso, são várias as competências a serem trabalhadas em uma abordagem comunicativa, entre elas a discursiva, a sociolingüística e a estratégica, além, é claro, da gramatical. A fonológica é apenas uma das competências gramaticais, cujos possíveis erros podem ser bem contornados no contexto de enunciação. Talvez tal afirmação dos professores se deva ao que Paiva (2006) afirma sobre possíveis confusões nos programas universitários para formação do professor para o ensino de LE que atinge tanto o professor do ensino fundamental e médio quanto das escolas de idiomas.

#### **e) A formação do professor**

Embora seja importante seguir a metodologia do livro, o professor deve ter conhecimento e habilidade para trabalhar com metodologias e técnicas diversas das que são apresentadas pelo LD. O treinamento sobre o uso do LD é necessário, mas a formação do professor é imprescindível como vimos no capítulo 1. O professor começa pela teoria e vai para a prática chegando à reflexão que, por sua vez, realimenta a teoria. Esta definição proposta por Leffa (2001) é reconhecida pelos coordenadores dos cursos das escolas de idiomas investigadas. Os professores passam por treinamento sobre o material utilizado na escola e também por cursos que lhes ensinam novas técnicas de ensino e também para motivar os alunos a desenvolverem suas potencialidades lingüísticas. Essas técnicas e formas de motivação podem ser utilizadas em todos os materiais, porém o treinamento só vale para aquele LD utilizado. Havendo troca de material, é necessário que o professor

tenha um treinamento sobre ele. Porém, a formação reflete o seu potencial e pode levá-lo a compreender melhor qualquer material que a escola utilize.

Não é apenas o LD e a formação do professor que são importantes para a escola de idiomas. O manual é também uma forma de treinar o professor a utilizar o LD e os materiais que o acompanham. Todavia, segundo os professores entrevistados, nem todos seguem o manual e conduzem suas aulas apenas conforme o LD e suas instruções, que são iguais para os alunos. Os manuais têm a finalidade de apresentar a filosofia do curso, as idéias do autor, além de sugerir atividades opcionais conforme o perfil dos alunos. Seguindo apenas os LDs, os professores também estão seguindo sua própria cultura interna quanto ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

A formação dos professores é vista de forma diversa àquela proposta por Leffa (2001), quando diferencia formação de treinamento. Os professores destas escolas têm uma boa fluência no idioma alvo e, através do treinamento que recebem para utilizar o LD, sentem-se confortáveis e aptos a transmitir seus conhecimentos aos alunos. Os coordenadores deixam bem claro que a formação é imprescindível, mas nem sempre é possível e contratam professores mais pelo seu desempenho na L2 do que pela sua formação. Há, aqui, a crença de que se podem ensinar línguas estrangeiras apenas tendo o conhecimento da língua. Isso pode ser observado com frequência quando se depara com pessoas que, após uma viagem de intercâmbio para países de língua inglesa, ao retornarem, decidem ser professor ou mesmo abrir sua própria escola de idiomas. Quando há falta de formação básica para esta pessoa ser um professor ele tem a opção de abrir uma escola através da rede de franquias, que exige dele apenas o dinheiro para a abertura e um perfil de empreendedor. Este profissional, por sua vez, seguirá à risca o método e o LD da escola franqueada e terá que contratar professores conforme sua visão, que, certamente, será a de analisar a fala do candidato. Se o processo do ensino de línguas fosse assim tão fácil, todos nós brasileiros, poderíamos nos atrever a sermos professores de língua portuguesa. Encontra-se, com certa frequência, alunos que estão concluindo o curso de língua estrangeira em escolas de idiomas e que procuram essas mesmas escolas para começarem a trabalhar como professor. Há, também, pais de alunos adolescentes, que já atingiram um bom nível de proficiência na L2 que julgam que seus filhos podem começar a trabalhar na escola, pois: *“Minha filha estudou inglês mais de cinco anos e é muito importante que ela pratique seus conhecimentos ‘dando aulas.’”*

Esse pressuposto que as pessoas têm sobre a árdua tarefa de ensinar L2 contribui para que o profissional desta área não seja valorizado como deveria ser. Ouve-se desses

mesmos pais frases como: “*Minha filha está no ensino médio e fala inglês melhor do que a professora dela. Não sei por que ela precisa fazer esta matéria*”.

Infelizmente, confronta-se com a realidade de alguns professores de língua estrangeira formados pela universidade e que não possuem proficiência oral na L2. As falas desta mãe não devem ser ignoradas, pois, se aprender uma nova língua é comunicar-se através dela, essa adolescente, certamente, possui competência comunicativa superior a de seu professor. Contudo, não se pode simplesmente nominar alguém que tenha a competência e performance comunicativa de que Chomsky fala, como professor de língua estrangeira. Há que se ter, além dessas competências, as demais competências que fazem do aprendiz um bom ‘falante’ da L-alvo citadas por Canale e Swain (1980) e, fundamentalmente, os aspectos pedagógicos e didáticos inerentes a todo bom professor de língua estrangeira.

### *3.1.1 Reflexão sobre as respostas dos coordenadores*

Teoricamente, estas escolas procuram escolher o LD e usá-lo da forma que a abordagem comunicativa sugere, porém não há como afirmar que as propostas desta abordagem sejam realmente utilizadas, pois num universo tão próximo entre as escolas e, portanto, também do perfil dos alunos, encontrou-se uma grande diversidade de títulos – há outros LDs utilizados além daqueles que estão sendo investigados nesta pesquisa. Observa-se, porém, que muito do que se comentou neste estudo como cultura, autonomia do aluno, tipo de gramática, formação e treinamento dos professores são, de certa forma, avaliados e discutidos entre os coordenadores e professores, mas tal discussão ainda está muito precária. Talvez isto ocorra por encontrar uma grande quantidade de professores sem formação ou treinamento adequados para tornar uma aula de língua estrangeira mais condizente com os princípios da abordagem comunicativa ou mesmo de outros métodos também adotados em suas aulas. Este trabalho apenas nos mostra alguns pontos falhos e outros acertados tanto na escolha como no uso do LD, mas é certo que a formação continuada do professor, principalmente na área de ensino de línguas estrangeiras é fundamental e deve, como o próprio nome diz, ser contínua, pois o ensino e aprendizagem de L2 é algo que está em constante processo de evolução. Uma sugestão seria criar condições na graduação para um melhor domínio do inglês por parte dos estudantes de

Letras para que possam ser aproveitados nas escolas de idiomas, pois combinariam a competência lingüístico-discursiva (STEFANELLO, 2007) com a formação em linguagem, necessárias para implementar uma prática reflexiva. (LEFFA, 2001). Reuniriam, assim, habilidades pessoais e pedagógicas necessárias para o ensino de língua estrangeira (MENOCHELI, 2004), já que o conhecimento lingüístico pode tornar o ensino mais eficiente (PRATTOR, 1977 in CELCE-MURCIA, 2001).

Além dos comentários concernentes aos questionamentos supracitados e com base nos autores até aqui citados e considerando a realidade sócio-cultural do estudante brasileiro, especificamente o perfil do estudante de língua inglesa residente na região Oeste de Santa Catarina, elaborou-se questionário que pode servir para o professor/coordenador utilizar como critério para a escolha do LD. Seguindo sugestão de Skierso (in CELCE-MURCIA, 2001) e, com base no público-alvo investigado, o questionário proposto (Apêndice B) serve como suporte e orientação para o responsável pela escolha do LD em cursos de idiomas. Este questionário não serviu de base a esta investigação, sendo apenas fonte de referência ao leitor e/ou professor interessado em investigar sua própria realidade na escola.

Através da análise do LD, espera-se que os professores consigam conhecer e aprender o procedimento da escolha por si, pois os LDs, que parecem apropriados no início da análise, podem não ser os melhores após a observação dos critérios apontados. Portanto, é necessário que os responsáveis pela escolha adotem critérios que os assegurem da decisão, e que permitam que o LD seja um ponto de partida para a criatividade do professor (RICHARDS e LOCKHART, 1996) e não tenha um uso fiel, mas flexível (CORACINI, 1999), já que se sabe das dificuldades de o professor criar todo o seu material (SHELDON, 1988).

### **3.2 Caracterização dos livros didáticos mais utilizados na região**

Considerando os depoimentos anteriormente relatados, considerou-se pertinente investigar as características dos LDs utilizados na região. Neste estudo, selecionaram-se três livros utilizados nas escolas de idiomas investigadas e procurou-se analisar alguns aspectos, com base em Yang e Cheung (2003), acrescidos da caracterização geral dos LDs.

Tais aspectos são os seguintes:

a) Se as atividades têm propósito significativo. Tal ponto foi observado pelo tipo de ensino de gramática (dedutiva ou indutiva), pelo tratamento do vocabulário (implícito no texto ou com exposição baseada em memorização), e se as atividades de uso da língua são priorizadas (audição e conversação).

b) Se o material preconiza autenticidade<sup>32</sup> com os tipos de texto para leitura e permite um *link* com a realidade cultural e faixa etária dos alunos da região.

c) Diversidade de atividades - se o LD apresenta *drills* e outras atividades para que os alunos realizem em pares ou em grupos utilizando a língua e as estruturas que aprenderam de forma a ter sentido.

d) Adaptabilidade: se os professores podem adaptar facilmente as atividades dos LDs.

e) Caracterização geral do LD: o *layout*, atividades de escrita em separado ou não, o material que acompanha o LD.

Os livros analisados pertencem à série *Interchange* (INT) 3<sup>a</sup> edição da editora *Cambridge University Press*, *American Headway* (AHD) da editora *Oxford University Press* e *American Shine for Teens* (AST) da editora *MacMillan*. Estes livros foram escolhidos devido à utilização dos mesmos em todas as escolas investigadas. Nas próximas seções, analisam-se os mesmos de acordo com os critérios acima.

### 3.2.1. Livro Didático *Interchange*.

Este livro utiliza temas de interesse para integrar a fala, gramática, vocabulário, pronúncia, audição, leitura e escrita com foco na fluência e precisão e é recomendado para jovens acima de 14 anos e adultos. A filosofia do curso é que uma língua é melhor aprendida quando é usada para a comunicação. Portanto, preconiza uma abordagem comunicativa.

---

<sup>32</sup> Para Nunan (1999), o texto autêntico define-se como qualquer material que não está sendo especificamente produzido para fins de ensino da língua. Os textos autênticos, quando transportados para o LD de ensino de línguas, passa a ser não tão autêntico quanto originalmente, pois, segundo Oliveira (2005) um texto autêntico é único, escrito para um dado momento, direcionado a um público-alvo e com um objetivo determinado. “Quando um professor decide usar um texto autêntico – como classificados de empregos em jornais – numa aula de língua estrangeira, no meu ponto de vista ele não é mais verdadeiramente ‘autêntico’. O professor escolheu aqueles anúncios talvez por causa da língua que eles contêm. BOWLER (2007, p. 12)

Embora escrito em inglês norte-americano, o curso reflete o fato de que o inglês é a língua mais utilizada para a comunicação no mundo, não sendo limitada a qualquer país, região ou cultura.

Considerando os critérios expostos anteriormente, analisou-se cada aspecto que segue.

a) As atividades propostas apresentam um propósito significativo, já que a gramática é apresentada no contexto, em atividades chamadas *Conversation* ou *Perspectives*. Após esta apresentação, os alunos praticam a gramática utilizando as mesmas na atividade *Grammar Focuses*. A partir daí, são levadas a atividades livres que os conduzem à fluência, ou seja, adquirem a gramática usando-a e realizando sua competência comunicativa. No entanto, cabe ressaltar que essa estruturação prévia sempre pode limitar o poder de escolha do aluno quanto a temáticas de seu interesse como Almeida Filho (1993) afirma ser a base de um ensino comunicativo. Isso demanda mais atenção ainda do professor que deverá ficar atento aos interesses dos seus alunos e se permitir utilizar o LD como ponto de partida para sua criatividade (Richards e Lockhart, 1996 e Coracini, 1999).

A competência comunicativa é privilegiada nos diálogos, cuja função principal é trabalhar o tópico das apresentações. Sobre este mesmo material, Figueiredo faz a seguinte análise:

A oralidade (produção e compreensão) é priorizada por meio de exercícios de fluência (trabalhos em pares e em grupos), enquanto que a gramática está contextualizada. O livro trabalha com funções, mas isso não significa dizer que a língua se limita à unidade funcionais e invariantes, pois devemos também considerar as convenções sociais, as intenções e a ideologia subjacentes ao texto, que se manifesta explícita ou implicitamente, interferindo nos sentidos construídos. (2001, 139)

O vocabulário tem um papel preponderante neste livro e é apresentado principalmente como *Word Powers* e *Snapshots*. Os exercícios de leitura e audição também fornecem mais vocabulário. O livro oferece uma lista de palavras e expressões para cada unidade. Cada nível do *Interchange* ensina um vocabulário de 1.000 a 1.300 palavras. Tal característica demonstra ainda uma concepção mais comportamentalista de ensino de língua presente no método gramática e tradução (memorização de vocabulário como foco).

Todas as atividades apresentadas neste livro cobrem tópicos que poderiam ser relevantes no dia a dia (tempo livre, entretenimento, trabalho, informações culturais, entre outros), o que possibilita aos alunos dividirem opiniões e informações produtivamente. Cada unidade tem uma finalidade e procura amarrar todas as atividades que a compõe para que o tópico seja o mais próximo possível da realidade.

Exemplo: Unidade 8 páginas 50-55 volume 2 ciclo 1

Nesta unidade, o LD traz um tópico sobre feriados e festivais em alguns países. Desde a primeira atividade (*Snapshot*) o livro amarra o tema com a gramática, o vocabulário, a audição, a escrita e as discussões sobre o assunto com o intuito de fazer o aluno aprender a comunicar-se utilizando as ferramentas essenciais para a comunicação, como a autonomia e a liberdade de expressar-se.

- Atividade 1 – *Snapshot*

Apresentação de tópicos relacionados a feriados e festivais em alguns países para que os alunos possam comentar sobre estas datas relativas a seu país. Ao discutir o tema, os alunos conhecem o novo vocabulário e o utiliza de forma comunicativa, sem se preocupar com a gramática ou a precisão das frases.

- Atividade 2 – *Word Power*

Apresentação de vocabulário para que os alunos internalizem e os utilizem de maneira personalizada.

- Atividade 3 – *Perspectives*

Através de textos pequenos, acompanhados de CD áudio, os alunos ouvem e lêem pessoas comentando sobre seus feriados e festivais favoritos. Esta atividade antecipa o uso da gramática que será apresentada na atividade seguinte.

- Atividade 4 – *Grammar Focus*

Ao chegar nesta atividade os alunos já tiveram contato com a gramática através de outros exercícios. Neste ponto, eles aprendem a praticar utilizando a gramática de forma comunicativa, mas também poderá ser adaptado para o *drilling*.

- Atividade 5 – *Listening*

O vocabulário, a gramática e, principalmente, o tópico da unidade é apresentado nesta atividade de audição. Neste ponto, o aluno já deve ter um bom conhecimento do assunto da unidade e poderá compreender com mais facilidade.

- Atividade 6 *Speaking*



Os alunos iniciam um trabalho de conversação com um colega sobre o assunto da unidade. O vocabulário e a gramática previamente apresentados são fundamentais para o desenvolvimento comunicativo desta tarefa.

- Atividade 7 *Writing*

Os alunos devem escrever um parágrafo sobre um feriado ou festival procurando reunir o vocabulário, a gramática e seus conhecimentos gerais sobre o tema nesta tarefa.

b) Em relação à autenticidade do material, os textos de leitura não são autênticos, mas adaptados de outras fontes (revistas, jornais, pesquisas) ou criados especialmente para o material onde os alunos devem utilizar as estratégias de *skimming* e *scanning*<sup>33</sup> e exercícios que os ajudam a desenvolver tais estratégias e também a discutir opiniões sobre os textos. O conteúdo dos textos abrange vários assuntos relacionados com o tema da unidade ou lição, havendo, ocasionalmente, um confronto de culturas, mas que pode ser adaptado à cultura do aluno ou, caso o professor tenha tempo e recursos disponíveis, serem utilizados outros textos mais próximos à realidade do aluno.

Exemplo:

Texto de leitura retirado do livro INT volume 3, unidade 4, página 27, atividade 13.

*Strange but True – stories from the hottest tabloids in town.*

*Look at the first paragraph below. What kinds of stories can you find in tabloid newspapers? ( ) informative ( ) newsworthy ( ) unbelievable ( ) entertaining ( ) shocking ( ) frightening*

*Tabloids are newspapers that specialize in news about people. The stories are often sensational and leave the reader wondering, “Could this really be true?”*

*Brasília, Brazil – After Gilberto Carvalho – a million-dollar lottery winner – told reporters that his luck had come from a particular fish in a park pond, more than 200 other Brazilians spoke up with similar stories. They had rubbed this fish and soon after had won a prize! Although this “magic fish” is now under study and off-limits to the public, many people have won money simply by rubbing its picture.*

*Cleveland, Ohio, U.S. – Bruce Zalmer, 32, is literally fireproof. His skin can withstand flames without pain or damage. And his lungs can take in oxygen from smoky air. Medical scientists are amazed that a human could have either of these qualities, let*

---

<sup>33</sup> Conceitos vide glossário.



*alone both. Although Zalmer sees himself as “just a regular guy,” he once rescued a family of four from a burning building after firefighters had given up hope.*

*Nakuru, Kenya – As tourists looked on in amazement, a spaceship kidnapped 11 elephants from a game preserve. The driver had stopped at a watering hole and the tourists were watching the elephants when a gigantic spaceship appeared. The ship shot down a powerful beam of orange light that sucked up the elephants and then flew off. Park officials confirmed that 11 full-grown elephants had disappeared.*

*Monterrey, Mexico – Astounded doctors say that hundreds of people who had been old and sick became young and healthy again by drinking from a water fountain in a public park. Park officials removed the fountain because crowds were becoming a danger. Yet the people who had drunk its water remained young and healthy – and made others young and healthy, too, simply by hugging them!*

Embora a autenticidade seja uma das premissas da AC, Nunan (1999) acredita que os textos, quando transferidos para livros de ensino de língua estrangeira, perdem um pouco de sua autenticidade. No exercício analisado não ocorre apenas um transporte de um texto original para o livro texto com o objetivo de utilizá-lo com fins específicos. Ocorre, sim, uma adaptação do texto original para atender aos fins do LD com o uso das estruturas gramaticais estudadas durante a lição (*Past Perfect: had come; had rubbed; had won; had given up*). Tal centralidade no estudo gramatical demonstra a ainda prevalente crença no papel da gramática como fundamental no ensino de LE (Richards et al., 2001).

Esse texto adaptado apresenta temas relevantes e não prejudica a aprendizagem do aluno, pois dá margem a discussões entre os alunos tendo o professor como mediador.

Porém, o uso de textos não autênticos para o ensino de língua inglesa pode interferir no processo de aprendizagem do aluno quando este não confere ao aluno um acesso à cultura, mas somente à estrutura da língua. Serrani (2005, p. 22), através de uma política lingüístico-cultural e educativa menciona que esta proposta deve levar em conta “[...]propiciar a educação à diversidade sócio-cultural e ao questionamento de etnocentrismos e exotismos”. Isso só poderá ocorrer quando o aluno deparar-se com textos não fabricados. Mesmo que o texto seja adaptado, o aluno poderá encontrar dificuldade quando estiver num nível mais avançado do aprendizado da língua ou mesmo quando for ler algum texto de jornal ou revista e não compreender o uso da língua naquela situação.

Essas afirmações também evocam a importância em “saber” uma língua e não apenas conhecê-la como afirma Coracini (2003), pois saber uma língua envolve também ser falado por ela e poder identificar-se com a mesma.

c) Em relação à diversidade de atividades, abrangem exercícios de audição e atividades baseadas em tarefas. Já, nos exercícios de escrita os alunos escrevem uma variedade de textos (e-mails, cartões postais, entre outros) e reciclam e revêem os temas, vocabulário e gramática de cada unidade. Além disso, fazem os *Grammar Focuses*, já mencionados.

O LD apresenta exercícios de discussão, simulação e conversação e também outras oportunidades de uso da fala, o que constrói a fluência oral sistematicamente.

Não encontrou-se neste livro atividades de *drillings*, mas algumas podem ser facilmente adaptadas pelo professor. A diversidade de atividades propicia ao aprendiz motivação, mas não autonomia. Autonomia, na visão de Candy (1989, p. 101) “é uma capacidade que pode ser aprendida”. O professor pode valer-se da variedade de atividades para tentar motivar o aluno a ter vontade de aprender, tornando-se mais independente. O livro *Teachers Resource* possui várias atividades, divididas em seções de audição, gramática, escrita, vocabulário e *Fresh Ideas*, complementando o LD e motivando o aluno a utilizar o que aprendeu nas unidades do livro. Este recurso que o próprio material didático oferece diminui o trabalho do professor auxiliando o aluno a tornar-se mais autônomo e, portanto, aprendendo a língua através de sua própria capacidade, sem muita interferência do professor.

Cada livro possui 16 unidades que são divididas em 2 ciclos sendo que, no final de cada duas unidades há uma revisão (*Progress Check*) que inicia com *Self-assessment* onde os alunos devem auto-avaliar seu desempenho.

A auto-avaliação, proposta no livro INT, conduz o aluno a refletir sobre o próprio aprendizado. Pode-se dizer, então, que a auto-avaliação induz também à independência ou autonomia do aluno, pois a reflexão pode criar no mesmo o senso de responsabilidade (SCHARLE e SZABÓ, 2000) que ocorre quando aceita a idéia de que o esforço pessoal é importante para o progresso na aprendizagem.

d) Em relação à adaptabilidade do material, os próprios autores da série INT afirmam que é importante que os professores adaptem os materiais de acordo com as necessidades, interesses, idade e estilo de aprendizagem de cada aluno. Yang; Cheung (2003) discorrem sobre a necessidade do livro didático ser flexível para adaptações dentro do ensino comunicativo, criando, inclusive, uma linguagem mais autêntica e relevante com

a realidade sócio-cultural dos alunos. O manual do professor oferece um grande número de recursos que auxiliam os professores em suas aulas para que atinjam o máximo de aprendizagem e do prazer em aprender. É uma importante característica deste material, pois proporciona ao professor e aos alunos a possibilidade de utilizá-lo segundo a cultura dos aprendizes. A adaptabilidade pode ser importante num primeiro momento de contato com a língua, pois permite evitar o choque cultural e a incompreensão do texto por parte do aluno e favorecer o processo de identificação do aluno com a língua estrangeira. No entanto, tomando autores como Serrani (2005), sabe-se da importância do acesso a textos originais para que a língua estrangeira seja funcional para o aluno, tendo acesso a aspectos culturais da mesma, identificando-se ou não com ela. Na hipótese da não adaptação dos textos, teríamos de contar com um professor muito qualificado no sentido de ser um bom mediador no aspecto cultural. Acredita-se que para isso o professor deveria ter o contato necessário com a cultura alvo. Nesse sentido, o professor que teve acesso a intercâmbios, poderá sair em vantagem em relação àquele que apenas acessou uma formação limitada ao ensino da gramática do inglês, seja em escolas de idiomas e/ou curso de Letras, sem intercâmbio cultural por viagens ou mesmo acesso a textos e materiais originais em inglês.

Toda a série *Interchange* engloba uma determinada faixa etária (jovens e adultos) e é de fácil ajuste à cultura e ao ambiente do aluno. Além de orientar o professor, o material traz alguns recursos adicionais que facilitam este ajuste. Entre os livros pesquisados, este foi o que trouxe mais recursos e também interesse e consciência de se customizar o material para cada país ou região. No entanto, não se pode perder de vista os limites da adaptação conforme sugerimos anteriormente.

A atividade encontrada na página T-175 do livro INT volume 2 (livro do professor) que se apresenta abaixo dá a oportunidade dos alunos discutir uma variedade de tópicos. Após o professor explicar a atividade, os alunos trabalham em pequenos grupos e eles mesmos comandam a ordem, avaliam o desempenho lingüístico do colega, ouvem, debatem o assunto, assumindo uma postura independente através de uma conversa livre.



Uma das conversas sugeridas na atividade anterior pede que o aluno demonstre cinco gestos usados no país dele. Estes gestos numa aula de inglês como língua estrangeira e num ambiente escolar como o que investigamos, onde todos os alunos têm o português como L1, não traria dificuldade para os demais alunos compreenderem. Todavia, se o professor servir como intermediador desta atividade, ele poderá demonstrar, através de seus conhecimentos culturais na L-alvo, que um simples balançar da cabeça para cima e para baixo, que significaria uma afirmativa no Brasil, na Bulgária tem o sentido exatamente oposto. Esta exemplificação não se referiu a um país de língua inglesa, mas poderia ser adaptado à cultura de povos de origem inglesa. Isso pode, também, auxiliar na interculturalidade que é mencionada em Serrani (2005). Outro exemplo extraído desta atividade é quando o aluno deve falar sobre dois costumes utilizados em casamentos no país dele. Não há, na região investigada, após a cerimônia de casamento, um discurso dirigido aos noivos. Nos Estados Unidos, este discurso é proferido geralmente pelo “*The Best Man*”, uma espécie de padrinho ou pessoa muito importante para o noivo. Na apresentação destas curiosidades culturais o aluno, inicialmente com o auxílio do professor (se este possuir formação no exterior ou contato direto com as falas e expressões dos nativos da L2), tem a oportunidade não apenas de trabalhar as estruturas da língua, haja vista ter que explicar como se dá a cultura em seu país, mas também de compreender como funciona esta situação em países de língua inglesa, principalmente os Estados Unidos.

e) Em relação a características gerais do livro, o *Interchange* apresenta outros materiais de apoio como CD áudio, DVD, jogos, atividades extras de conversação, manual do professor, página na Internet e áudio para laboratórios. Todos estes materiais facilitam o trabalho do professor que não precisa utilizar outros recursos a todo o instante. O *layout* deste livro é moderno e orienta os alunos a compreender e interagir com o tema da unidade ou lição. A possibilidade do professor ter ao seu alcance outros recursos também pode auxiliar o aluno no seu desenvolvimento cultural-cognitivo e lingüístico da L-alvo, além de desenvolver o senso de responsabilidade necessário para se adquirir autonomia no aprendizado de L2. O DVD do livro INT volume 2 referente à unidade 4, complementa os aspectos lingüísticos e culturais inicialmente apresentados no LD. O DVD é acompanhado de um manual que orienta o professor a como utilizá-lo com seus alunos. Um professor que tenha formação teórica sobre lingüística aplicada e conheça o funcionamento da aquisição da segunda língua pode adaptar ou melhorar esta atividade à cultura do aluno. A situação apresentada no vídeo é a de um locutor esportivo que, repentinamente, deve assumir o lugar de sua colega que apresenta um programa de culinária na televisão. A estória é

engraçada, os alunos ouvem palavras e vêem objetos que foram aprendidos na mesma unidade e, segundo o manual, o professor tem várias atividades, todas comunicativas, de melhorar sua performance na L2. Porém, como citado anteriormente, se um professor que possua formação e experiência no ensino de L2 assistir ao vídeo, poderá concluir que o texto falado sugere muito mais do que o manual apresenta como atividade. Este professor poderá incrementar o trabalho através do uso do vocabulário não trabalhado pelo manual e conduzir o aluno a apresentar aos demais uma receita de sua própria cultura. Por outro lado, um professor que não tenha conhecimento sobre a aquisição da segunda língua pode valer-se deste mesmo vocabulário utilizando-se apenas de formas estruturais para fazer o aluno aprender o vocabulário. Para fugir desta segunda prática o professor necessita ter uma formação continuada que lhe permita acessar novas formas de ensinar LE, pois possivelmente foi alvo, em sua formação, de um ensino mais estruturalista o que pode levá-lo a utilizar inconscientemente o que Lortie (1975) afirma ser a “aprendizagem por observação” e que poderíamos chamar de força do modelo.

### 3.2.2 Livro Didático: *American Headway*

*American Headway* (AHD) é uma série para adultos e jovens que engloba as quatro habilidades para alunos que querem utilizar o inglês norte-americano com fluência e precisão iniciando no nível básico e concluindo no nível intermediário superior. Este curso visa capacitar os alunos a analisar os sistemas da língua no contexto assim como o expõe a uma variedade de desafios e tipos de textos. Cada livro possui de 12 a 14 unidades que trabalham as quatro habilidades além da pronúncia. No final de cada livro, há referência gramatical e o *tapescript* de todas as atividades de áudio. O manual do professor, além das instruções sobre os procedimentos de cada atividade e outras sugestões concernentes ao desenvolvimento dos alunos, traz uma seção de revisão e testes.

Com base nos critérios expostos no item 3.2 concluiu-se que:

a) A primeira atividade de cada unidade deste livro testa os conhecimentos gramaticais do aluno de forma indutiva. Embora não seja o objetivo inicial aprofundar a gramática, o LD apresenta, de forma comunicativa, maneiras de se conhecer o conteúdo gramatical que será apresentado no decorrer da unidade, além do vocabulário. Os textos ou atividades de audição iniciais apresentam a gramática e logo a seguir, através do *Grammar*

*Spot*, o aluno deve tentar compreendê-la de forma indutiva. Este material também prioriza a abordagem comunicativa conforme observa-se no manual do professor. Esta ênfase na comunicação pode ser também identificada na forma em que o livro faz com que o aluno compreenda a gramática e a use em diversas ocasiões durante a unidade. Porém, embora os autores do livro almejem que os alunos tentem absorver a gramática indutivamente, que compreendam os textos e possam discuti-los e utilizem os exercícios de fixação para poder ampliar suas habilidades de conversação, isso nem sempre é possível, devido ao grau de dificuldade dos textos e, algumas vezes, inacessíveis aos alunos. O uso de *drillings* pode ser importante para que o aluno internalize a gramática, mas há que se buscar formas do aluno utilizar comunicativamente essas estruturas que são apresentadas de modo repetitivo nos *drillings*.

b) Os livros do AHD apresentam textos que permitem ao professor e aos alunos fazer uma ligação com a realidade, pois os textos, embora não autênticos, são adaptados de fontes que trazem assuntos interessantes e que podem servir de base para discussões entre os alunos. Sabe-se que a autenticidade dos textos é uma das premissas da AC e, se ela não ocorre, caberá ao professor, gradativamente, introduzir em suas aulas, material original que condicione o aluno a acostumar-se a tal uso. O livro AHD, no que se refere aos textos, apresenta temas muito mais interessantes que o INT e que, embora não sejam extraídos completamente do original, ao menos deixam as marcas lingüísticas dos originais que, muitas vezes, podem até levar o aluno a crer que se trata do texto original. As estratégias de leitura (*skimming* e *scanning*) são possíveis e enfatizadas.

c) Não há atividades de repetição neste material, mas há exercícios que procuram fazer com que o aluno utilize a comunicação de forma controlada ou semicontrolada (*Everyday English*) e também atividades que exercitam e discutem a gramática. Um exemplo de atividade semicontrolada e que também é uma forma de praticar *drill* encontra-se no volume 4, unidade 5, página 43 do livro AHD.

5. Listen to the conversations and complete them.

1. "Do you think you'll ever be rich?"

"I hope so."

"I might one day."

"It's possible, but I doubt it."

"I'm sure I will."

"I'm sure I won't."

6. Ask and answer similar yes/no questions about future possibilities in your life.

1. *be famous*

*go to Florida*

*marry a millionaire*

*speak perfect English*

*have grandchildren*

Através de atividades como esta, realizadas em pares, os alunos têm condições, repetindo as estruturas propostas, de adaptar suas respostas à sua realidade e também dar continuidade ao diálogo. Além disso, há atividades variadas que permitem aos alunos utilizar formas autênticas de conversação, exercitar a pronúncia e também diálogos em que o aluno deve tentar manter uma conversa com seu interlocutor (aqui, o diálogo do LD) que, posteriormente ele poderá comparar com o diálogo real. Um exemplo desta atividade encontrada no livro AHD volume 4, unidade 7, página 60, onde o aluno assume o papel de um dos interlocutores mantendo um diálogo por telefone, tentando adivinhar quais são as palavras do outro. Posteriormente, o autor do LD apresenta o diálogo real através do CD áudio. Este tipo de atividade condiciona a autonomia do aluno, um dos fatores importantes no processo de aprendizagem de línguas segundo Scharle e Szabó (2000).

7. Read one side of a telephone conversation between Maria and Rebecca.

R. Hello?

M...

R. Maria, hi! Why all the excitement!

M'...

R. Yes, I can. I remember you doing it in the coffee shop. It was one in the Post, wasn't it? Didn't you have to name a bunch of capital cities?

M...

R. No way! I don't believe it. What's the prize?

M...

R. You must be kidding! That's great. For how long?

M...

R. Well, you should be able to do quite a lot in three days. And the Ritz Carlton! I'm impressed! Doesn't that overlook Central Park?



*M...*

*R. I thought so. Can't say I've been there, of course.*

*M...*

*R. What do you mean? How would I ever be able to?*

*M...*

*R. You can't be serious! You know I'd love to! But why me? Surely you should be talking to David.*

*M...*

*R. Oh, I'm sorry! I didn't know. When did this happen?*

*M...*

*R. Well, what can I say? How could I possibly refuse an offer like that?*

*M...*

*R. I definitely will!*

O livro didático ora analisado apresenta, no exemplo acima, uma atividade que poderia ser concluída com as sugestões do autor (ler, procurar saber o que um dos interlocutores poderia dizer no seu discurso e ouvir o CD áudio para conferir suas respostas). Todavia, esta atividade oferece, implicitamente, a possibilidade do aluno improvisar um diálogo onde os interlocutores possam aproveitar algumas expressões da L1 para as expressões similares na L2, além de manter uma conversação própria e autêntica. Isso pode ocorrer se professor tiver uma orientação pedagógica que direcione mesmo as atividades para a AC, de modo a tornarem-se significativas e com propósito, avançando as sugestões do autor e transformando uma atividade que poderia ser mais estruturada em algo comunicativo-estruturado. Aliás, Schneider, Rottava e Pereira (1995, p. 910) comentam que é através de atividades comunicativas-estruturadas, ligadas às experiências individuais, que os aprendizes podem ser envolvidos a participar diretamente do processo de aprendizagem, assegurando, assim, a compreensão e o domínio da estrutura da língua. Portanto, o professor pode aproveitar mesmo as atividades não comunicativas e transformá-las em comunicativas. Para tanto, deve ter a formação necessária em linguagem, de modo especial, a visão de competência lingüístico-discursiva como objetivo do ensino de L2, como afirma Stefanello (2007), ao resumir os pressupostos mais atuais da AC. Isso demandaria das escolas de idiomas ou formais um processo continuado de formação e não apenas o treinamento para o LD, como afirma Leffa (2001).

d) Os textos e atividades apresentados neste livro podem ser adaptados à realidade sócio-cultural do aluno e isso pode ocorrer diversas vezes, pois muitos dos textos do AHD estão intimamente ligados com a cultura norte-americana ou não se enquadram no perfil do aluno pertencente à região investigada. Quando o professor sente que os alunos não têm conhecimento sobre o tema apresentado, ele poderá alterar ou utilizar outro texto que melhor se adapte aos seus alunos. Porém, esta transição entre o LD e o material que o professor terá que preparar em substituição nem sempre é de fácil acesso. Não há, neste livro, textos autênticos, mas adaptados de outras fontes. A adaptabilidade dos textos não pode interferir na cultura que o aluno deve também adquirir paralela à habilidade lingüística. Mesmo que o professor decida utilizar o texto do livro, que pode não ser autêntico, as atividades que se seguem “podem servir para uma reflexão intercultural, nem sempre provocada de forma explícita, dependendo do professor para estimulá-las ou não”. (SCHNEIDER, ROTTAVA e PEREIRA, 1995, p. 912)

e) O *layout* do livro é moderno e relaciona as fotografias e desenhos ao tema trabalhado, facilitando a compreensão do aluno auxiliando-o a interagir com o conteúdo estudado. Embora este LD seja mais estruturalista e não tão comunicativo quanto o material anteriormente analisado, ele também apresenta suas atividades visando um propósito pré-definido e com significado. Além do LD, é oferecido ao aluno um livro separado de atividades escritas que complementa e aperfeiçoa o livro texto, principalmente quanto à gramática, e um CD áudio para que o aluno possa ouvir e praticar em casa alguns dos textos e atividades já realizados em aula.

O professor tem acesso ao *Teachers Resource Book* para complementar e motivar os alunos a comunicarem-se na língua alvo através de atividades dinâmicas e interativas. Os alunos também têm acesso ao *site* referente ao material que pode ser realizado como atividade extra-classe. As atividades oferecidas no *Teachers Resource Book* facilitam o desenvolvimento da competência comunicativa do aprendiz, haja vista que muitas delas procuram utilizar o vocabulário e a gramática aprendida na unidade a que se refere, visando uma simulação sobre determinado assunto que fará sentido ao aluno. Assim, o aluno tem a possibilidade de fazer um *looping* do conteúdo estudado até chegar à comunicatividade que se espera nesta atividade.

### 3.2.3 Livro Didático: *American Shine For Teens*

Cada nível deste LD possui quatro ou cinco unidades (conforme o nível) que são divididas em quatro lições e revisão. As lições de 1 a 3 de cada unidade introduzem, praticam e personalizam a nova língua. A língua é introduzida em um diálogo ou texto que é seguido por um número de atividades de compreensão e prática. As lições geralmente terminam com uma atividade de escrita. Todas as primeiras três lições em cada unidade contêm um *Grammar File* e *Sound File* e muitas lições possuem jogos.

*American Shine for Teens* possui seis níveis e é recomendado para jovens entre 10 e 15 anos de idade, cobrindo os níveis básico ao intermediário.

Quanto aos critérios elencados no item 3.2, observa-se o que segue.

a) Todas as atividades do livro *American Shine For Teens* (AST) têm como propósito a comunicação entre os aprendizes. A gramática é apresentada de forma indutiva e o aluno é levado a completar espaços em branco para compreendê-la. As unidades (subdivididas em quatro lições) apresentam inicialmente um texto onde há a exposição da gramática e do vocabulário, priorizando o uso da língua e não a sua descrição. Estes textos são gravados em CD áudio e os alunos têm a oportunidade, além de ler, interpretar e conhecer o vocabulário e a gramática, praticar e corrigir a pronúncia.

b) O material não apresenta textos autênticos e os temas são relacionados diretamente com a cultura norte-americana, mas é possível facilmente haver uma ligação entre o que o material fornece e a realidade dos alunos. Porém, há textos que devem ser ignorados ou alterados para que o aluno sintá-se confiante e motivado a prosseguir o estudo daquela lição. Cita-se como exemplo um texto com base no livro *O Médico e o Monstro (Dr. Jekyll and Mr Hyde)* de Robert Louis Stevenson, encontrado no livro AST, volume 4, unidade 2, lição 4, páginas 20 e 21. Este livro não faz parte da cultura brasileira, principalmente entre a faixa etária que é o foco deste material. Além disso, uma das tarefas desta atividade é tentar compreender o texto falado através do CD áudio para fazer uma ligação com a tarefa seguinte, o que dificulta a execução devido à diversidade cultural entre os falantes da língua alvo e os aprendizes brasileiros. O que o professor não pode esquecer, se utilizar outro texto, é que esse deve estar congruente com o conhecimento gramatical e vocabulário até então trabalhados. Aqui não nos referimos aos aspectos culturais defendidos neste estudo, que necessariamente devem ser transmitidos aos aprendizes de L2, mas às dificuldades que os textos podem trazer do ponto de vista gramatical.

c) Entre os livros analisados, este é o que mais oferece atividades de repetição ou que podem ser adaptadas para alguma forma de *drill*. Os exercícios para serem trabalhados em pares ou em grupo também são propostos, mas não com a mesma frequência que os demais LDs.

Exemplo de atividade que pode ser utilizada como *drill*

Livro AST volume 1, unidade 2, lição 1, página 30.

*Ask and answer. (colors: white, red, purple, blue, green, brown, yellow, pink, gray, orange, black)*

*Do you like \_\_\_\_\_ ?*

*Yes, I do. / No, I don't.*

*Now complete for yourself and another student.*

*I like \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. I don't like \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_.*

*(Name) \_\_\_\_\_ likes \_\_\_\_\_ and \_\_\_\_\_. He / She doesn't like \_\_\_\_\_ or \_\_\_\_\_.*

Os exercícios de repetição, como foi visto na seção que trata dos métodos, é muito utilizado no Método Áudio-Oral, mas também é uma maneira de fazer com que o aluno, através de normas mais estruturadas, aproprie-se deste uso em sua comunicação. Bolitho (2004) defende o uso desta forma de ensinar como motivação para o aluno que está vinculado a um livro e curso que seguem a abordagem comunicativa. O exercício acima propicia ao aluno que desenvolva outras frases utilizando seu poder cognitivo, mas é, obviamente, limitado, pois não avança na comunicação do aluno. Mesmo assim, acredita-se que esta forma estrutural seja capaz de conduzir o aluno a desenvolver melhor sua habilidade comunicativa, se a seguir, o professor puder fazer uma mediação entre a mesma e uma atividade mais livre de conversação.

d) O livro permite que o professor adapte facilmente as atividades e tarefas para que haja um melhor desempenho do aluno. Há, porém, como se citou no item b, alguns textos que, por não fazerem parte da realidade cultural do estudante brasileiro, são mais difíceis de serem ajustados, obrigando o professor a ignorá-lo e, se possível, utilizar outro texto que contenha a gramática e vocabulário trabalhado na lição. A adaptabilidade de atividades permitem que o professor, se possuir uma formação teórica sólida sobre lingüística aplicada, poderá valer-se desta brecha e introduzir aspectos culturais concernentes conforme discorre Serrani (2005). Esta possibilidade de adaptação é defendida também por Richard *et al* (2005) quando se refere à necessidade, interesse, idade

e estilo de aprendizagem de cada aluno. Por se tratar de algo subjetivo, a cultura deve ser analisada conforme a realidade da comunidade lingüística em que o livro é inserido. Assim argumentam Erickson e Shultz (1981) quando afirmam que a competência lingüística deve envolver competência social. Visto isso, pode-se concluir que a adaptação de atividades pode ter ligação com o ensino comunicativo, se ocorrer, na seqüência, a inserção da cultura da L-alvo.

e) O *layout* do livro é moderno e direcionado ao público jovem. O LD traz o livro de atividades em anexo. Não há muitos recursos extras neste material, apenas CD áudio, CD ROM e página na Internet. Porém, esta página serve apenas para impressão e extensão dos exercícios de escrita. Os professores precisam encontrar outros recursos com freqüência para que possam ampliar as atividades do LD. Como se pode observar, o livro AST limita as atividades do professor que fica restrito ao conteúdo impresso. Porém, a abordagem comunicativa, assim como os demais métodos, dá lugar a novas alternativas. No caso do livro analisado, que busca seguir um modelo comunicativo no ensino da língua inglesa, as alternativas devem vir de outros materiais ou de atividades fundadas também no ensino comunicativo, para ampliar o que o LD restringe.

As análises acima descritas podem ser concentradas no seguinte quadro explicativo:

<b>Livro Didático</b> <b>Critérios</b>	<b>Interchange 3ª edição</b>	<b>American Headway</b>	<b>American Shine for Teens</b>
<b>Atividades com propósito significativo</b>	sim	sim	sim
<b>Autenticidade</b>	não	não	não
<b>Diversidade de atividades</b>	sim	sim	sim
<b>Adaptabilidade</b>	sim, enfatizada pelos autores	sim	sim
<b>Caracterização geral do livro didático</b>	materiais de apoio	materiais de apoio	pouco material de apoio

### 3.3 Considerações sobre a análise dos livros didáticos

Os LDs acima analisados contemplam algumas vantagens que Richards (2006) cita em seu artigo sobre o papel dos livros didáticos. Segundo este autor, os LDs devem ser

avaliados considerando o seu propósito - um livro pode ser ideal para um determinado grupo, pois combina as suas necessidades perfeitamente, possui a quantidade certa de material para o programa, é fácil de ser ensinado, pode ser usado com pouca preparação por professores inexperientes e cobre todas as habilidades. Entretanto, ainda segundo Richards, o mesmo livro em diferentes situações, pode não ser apropriado.

As vantagens citadas por Richards são encontradas nos LDs investigados. Porém, faz-se necessário a adaptação de algumas atividades, inclusive através de outros métodos mais estruturalistas em determinadas situações, o que não torna o livro menos importante. O livro pode proporcionar meios para que o professor avance no ensino comunicativo ou mesmo adapte as atividades para um ensino mais estrutural, a depender a formação do professor para tanto e da sua crença no que seja apreender LE.

A visão de linguagem que subjaz as atividades propostas nos três livros didáticos enfatiza o desenvolvimento de uma competência na língua-alvo baseada em habilidades comunicativas, com especial ênfase na prática oral (FAIRCLOUGH, 1992, p. 33) como se pode observar na filosofia de um dos livros analisados: *“language is best learned when used for meaningful communication”*. Esta intenção do autor é percebida com frequência durante as atividades que conduzem o aluno à (tentar) produzir na língua alvo. Ocorre, porém, que esta tendência a conduzir o aluno a comunicar-se nem sempre é possível apenas seguindo premissas da abordagem comunicativa. O livro INT, por exemplo, incentiva o aluno a compreender a gramática indutivamente, o que requer, muitas vezes, o auxílio do professor, conforme se observa no exemplo abaixo:

*Livro: Interchange, volume 2, unidade 4, página 23*

*Grammar Focus*

*Simple past vs. Present perfect*

*Use the simple past for completed events at a definite time in the past. Use the present perfect for events within a time period up to the present.*

***Have*** you ever ***eaten*** snails?

*Yes, I **have**. I **tried** them last month.*

***Did*** you ***like*** them?

*Yes, I **did**. They **were** delicious.*

***Have*** you ever ***been*** to a Vietnamese restaurant?

*No, I **haven't**. But I **ate** at a Thai restaurant last night.*

***Did*** you ***go*** alone?

*No, I **went** with some friends.*

Neste exemplo, pode-se observar que o autor remete o aluno a tentar compreender o uso do tempo *Present Perfect* contrastando-o com o *Simple Past* (tempos verbais em que ocorrem a chamada análise contrastiva e, portanto, requerem maior habilidade do aluno em compreender e capacidade para o professor transmitir) e, para isso, utiliza frases que foram apresentadas anteriormente no texto. O aluno já tem conhecimento sobre o assunto e agora pode visualizar melhor e, portanto, formular seu próprio entendimento sobre estes tempos verbais. Porém, é necessário que o professor interfira neste processo para que o aluno possa avançar e formular outras frases dentro ou fora do contexto que sejam realmente significativas e que o tempo verbal adequado seja utilizado. Há, aqui, a necessidade do professor valer-se de sua experiência e competência para que o aluno compreenda o uso correto destes tempos verbais na língua inglesa, saindo dos limites do LD.

O livro AST, também sobre a gramática, não traz regras, mas um quadro em que o aluno é levado a completar espaços e entender aquela estrutura. Embora nem sempre isso seja obtido com sucesso pelos alunos, ao menos o LD possibilita a transformação desta gramática indutiva em dedutiva e até mesmo em uso de *drillings* para que o aluno aprenda estruturalmente o conteúdo, como no exemplo abaixo:

*AST volume 1 Review Unit 2 página 58*

*1. Ask and answer*

*Ex.: Can horses jump?*

*Yes, they can.*

- a. horses / jump?*
- b. elephants / fly?*
- c. penguins / swim?*
- d. lions / run?*
- e. giraffes / bend their necks?*
- f. koalas / live without water?*
- g. rabbits / talk?*
- h. monkeys / climb trees?*

Esta atividade é baseada na visão behaviorista de que a língua é aprendida através da formação de hábitos. Hoje, sabe-se que o aprendizado de línguas é um processo muito mais complexo e a língua é muito mais do que uma lista de estruturas a ser memorizada. Mesmo assim, os *drillings* podem ser utilizados num ensino comunicativo como

complemento para o aprendizado do aluno, não como cerne do mesmo. Nesse sentido é interessante refletir sobre o que Brown (apud RICHARDS, 1986) fala sobre o método direto.

O psicólogo, ao discorrer sobre o Método Direto (inflexível quanto ao uso da tradução), descreveu sua frustração ao observar um professor fazendo ginásticas verbais na tentativa de comunicar o significado de palavras japonesas, quando a tradução teria sido uma técnica muito mais eficaz a ser utilizada. Esta também é nossa visão quanto ao uso de formas estruturalistas mesmo dentro do ensino comunicativo, pois se o objetivo é fazer o aluno compreender e se fazer compreendido, a utilização de técnicas mais formalistas pode e deve ser empregada, segundo o autor, quando o aluno está em aprendizagem de L2 e pode utilizar o conhecimento da língua materna para facilitar o acesso à nova língua alvo.

Os materiais analisados apresentaram textos não autênticos, porém estes eram adaptações de revistas, jornais e correspondências eletrônicas. As adaptações foram importantes para que o aluno pudesse amarrar o assunto da unidade com o texto, onde o professor poderia trabalhar a gramática e o vocabulário, por exemplo, dentro do contexto, o que poderia não ser possível se o texto fosse autêntico. Na verdade, os textos retirados de fontes como jornais, revistas, Internet deixam de ser autênticos quando transcritos para livros didáticos. Portanto, o uso do LD, prevê, em seqüência o acesso a textos autênticos para que o aluno possa acessar a cultura da língua-alvo, sob pena de o ensino ficar restrito à adaptação que o autor do LD fez dos textos à realidade cultural na qual o livro será utilizado.

Os livros analisados, principalmente o livro *Interchange* (INT), trouxeram uma grande quantidade de atividades para que os aprendizes pudessem utilizar a língua e a estrutura que aprenderam de forma comunicativa e os professores, por sua vez, pudessem criar novas possibilidades de interação entre os alunos com o objetivo de comunicarem-se. O livro AST, entre os três analisados, foi o que ofereceu mais oportunidades de exercícios de *drilling* como exemplificado acima, sendo, portanto, o mais focado ainda em métodos mais tradicionais de ensino.

Quanto à adaptabilidade dos materiais, verifica-se que os materiais investigados proporcionam a possibilidade de modificar determinada atividade. Os motivos desta mudança podem ser devido à cultura do aluno, ao nível de dificuldade do exercício ou simplesmente por que o professor (através de sua experiência com o uso do material ou por ter encontrado ou criado uma atividade que apresente resultados melhores) supõe que o exercício deve ser complementado ou modificado.



Todos os livros e materiais de apoio analisados apresentam um layout moderno e que procura ligar as imagens ao conteúdo estudado. O livro INT, por exemplo, em sua terceira edição, trouxe um vasto material para o professor e aluno utilizarem paralelamente ao conteúdo do LD, facilitando o trabalho do professor e auxiliando o aluno no aprendizado da nova língua. Além do LD e do livro de atividades, este material oferece CD áudio que acompanha também exercícios *self study*, CD para utilizar em laboratório de línguas (no caso da escola proporcionar este benefício ao aluno), jogos, *quizzes* e outras atividades comunicativas. Neste aspecto, o material que compõe o livro AST é precário, praticamente exigindo que o professor crie ou busque novas alternativas a cada lição para complementar ou mesmo substituir atividades que não tragam o resultado esperado. O livro AHD, por sua vez, pode ser classificado entre os outros dois materiais analisados, pois não traz todos os recursos do INT, mas certamente é muito mais completo que o AST.

Há, neste aspecto, por parte dos professores e coordenadores entrevistados, unanimidade na insatisfação quanto ao material para a faixa etária entre 10 e 15 anos oferecido. Esta reclamação atinge a maioria dos livros que se destinam a aprendizes nesta faixa etária. A razão desta insatisfação pode ser notada através de pesquisa em catálogos das diversas editoras presentes no território nacional. Os livros destinados à faixa etária supra mencionada são os que apresentam menos recursos. Pode-se, por exemplo, verificar que, embora exista uma grande quantidade de alunos que já atingiram níveis avançados no estudo de língua inglesa, a grande maioria dos livros oferecidos para este nível são destinados ao público adulto ou, se destinados ao público jovem, geralmente seguem o inglês britânico que, como foi visto neste estudo, não possui a aprovação dos alunos da região pesquisada. O livro AST é um exemplo claro desta falta de opções, pois possui seis livros que vão do nível básico ao intermediário. O aluno que ultrapassa este nível possui poucas opções para continuar seu desenvolvimento na L-alvo através de livros destinados à sua faixa etária, tendo que partir para livros cujos temas são mais relevantes ao público adulto.

Em qualquer método de ensino, o LD tem suas limitações, e isso não é diferente no uso da abordagem comunicativa. Dessa maneira, com relação aos LDs aqui analisados, embora as vantagens de seu uso superem em muito as desvantagens, o professor deve ter consciência desta limitação e estar atualizado, ser reflexivo e bem preparado para poder valer-se do material que possui e adequá-lo às reais necessidades de seus alunos (CORACINI, 1999).

Segundo Finocchiaro (1976, p. 21), deve-se considerar o fato de que: “[...] o livro didático perfeito nunca será escrito e que é responsabilidade do professor acrescentar diálogos, mudar a ordem dos exercícios ou frases entre os exercícios e modificar ou ignorar seções que são particularmente improdutivas”.

O uso do LD no ensino comunicativo não restringe o aprendizado da L-alvo, mas amplia a possibilidade do aluno comunicar-se, principalmente se considerarmos a abertura que o livro oferece para a utilização de outras correntes de ensino, o que geralmente não acontece com métodos mais enraizados num conceito padrão de aprendizagem, onde se devem seguir as fórmulas para se chegar ao que se supõe ser ‘falar outra língua’.

Seguindo este mesmo contorno, encontra-se em Allwright (1991, p. 5): “O método que está sendo usado não é mais visto como uma questão particularmente produtiva, mas o que está acontecendo na sala de aula deve ser considerado extremamente importante”. Portanto, cabe analisar o que o professor tem dito sobre o LD e sua prática em sala de aula, para poder avaliar se as considerações acima têm propósito num ensino comunicativo.

### **3.4 O que dizem os professores do uso do LD e dos materiais didáticos**

Especificamente com os professores realizou-se uma entrevista gravada cujo roteiro é apresentado no apêndice deste trabalho.

Foram coletadas respostas de oito professores pertencentes às mesmas escolas investigadas (destes, quatro são os mesmos que responderam aos questionários dos Apêndices A e C). Todos os professores possuem formação universitária, porém apenas dois dos professores entrevistados possuem formação acadêmica em Letras e três possuem pós-graduação em Língua Inglesa. Destes, dois também possui formação complementar em língua inglesa nos Estados Unidos e na Inglaterra e outro apenas na Inglaterra, todos com cursos de curta duração (aproximadamente dois meses). Todos os professores – mesmo os que possuem formação em Letras - adquiriram a competência comunicativa e lingüística na L-alvo através de cursos em escolas de idiomas.

A formação universitária dos professores contribuiu para que eles pudessem desenvolver melhor suas atividades, principalmente aqueles com formação em Letras, pois tiveram uma cadeira de didática durante o curso. Embora o curso superior tenha sido importante para esses professores, todos são unânimes em afirmar que têm pouco

conhecimento sobre aspectos culturais da L-alvo ou sobre metodologias de ensino e história do ensino e aprendizagem de línguas. Para esses professores, o importante é conhecer bem o LD, os recursos que acompanham o material didático e, principalmente, ter fluência no idioma.

Segundo um dos professores entrevistados:

*“Durante a graduação no curso de Letras nós estávamos mais preocupados em tentar falar o melhor possível e compreender as estruturas gramaticais e acabamos deixando um pouco de lado a teoria, supondo que ela não seria tão importante quanto dominar a língua.”*

Embora alguns professores procurem seguir o método específico ou ensinar dentro da filosofia estabelecida pela escola, a maneira que eles ensinam frequentemente é uma interpretação pessoal do que pensam que funciona melhor numa determinada situação. Neste estudo pode-se observar que a abordagem do professor é algo pessoal e único que se desenvolve através da experiência que vão adquirindo. Os professores criam suas próprias regras dentro da sala de aula nem tanto baseados em teorias de ensino e aprendizagem, mas através das situações que enfrentam. Pode-se dizer que essas decisões ou improvisações são baseadas em teorias da aquisição da segunda língua, mas nem todos têm consciência disso. Quando essas decisões tomadas refletem aspectos positivos no desenvolvimento do aluno, o professor deveria tentar compreender como se deu esse processo e pesquisar o que a literatura diz a respeito. No entanto, este estudo revela que os professores ensinam como ensinam também devido à observação de suas próprias experiências como aprendizes de L2, citada por Lortie (1975, p. 31) como *“apprenticeship of observation”*.

*“ Sempre que ensino gramática procuro me colocar no lugar deles para saber se é fácil de entender ou não e como eu aprendi.”*

Para este professor e para aqueles que se enquadram no mesmo perfil, pode-se supor que a própria experiência é uma crença que eles possuem sobre aprendizagem. Ele(s) pode(m) descobrir que algumas estratégias funcionam melhor e outras não. Porém, nota-se que este senso de observação e crença nem sempre são baseados em teorias da aquisição da linguagem, que poderia dar a eles um complemento mais concreto de suas performances e, conseqüentemente, serem repassadas aos demais colegas no momento de reuniões,

treinamentos ou cursos de aperfeiçoamento. Sobre esta visão do professor quanto à sua experiência, citamos novamente Kennedy (1990) – já comentado na seção 1.2 deste trabalho – que acredita que os anos vividos em sala de aula como aluno influenciam na performance quando professor.

Em relação à dificuldade com o livro didático, os professores afirmam que a troca de materiais didáticos é uma das dificuldades que encontram no desempenho de suas atividades. Segundo os professores entrevistados, eles precisam de um treinamento amplo que nem sempre é oferecido pela escola. Cabe a eles, então, com base nos seus conhecimentos e crença sobre o ensino e aprendizagem de idiomas (salienta-se o que já foi citado neste trabalho que os professores, muitas vezes, ensinam como ensinam por influência de sua própria aprendizagem), serem reflexivos, utilizarem suas experiências em sala de aula, além de ter o senso de plausibilidade para tornarem o LD, e conseqüentemente, suas aulas, eficazes. (BLATYTA, 1999).

O LD é um instrumento importante para os professores que o utilizam constantemente, seguindo com bastante rigor todas as atividades. Porém, os professores utilizam outros LDs e também atividades que eles próprios preparam quando o livro apresenta alguma atividade de difícil compreensão, devido à cultura dos alunos e também deles.

Ao utilizar materiais diferentes, os professores observam que há mais motivação por parte dos alunos, pois quase sempre estes recursos adicionais envolvem jogos, dinâmicas de grupo, atividades em pares ou em grupos. Muitas vezes, segundo os professores, os alunos pedem uma atividade como música, por exemplo, que não está inserida no contexto do que está sendo apresentado. Alguns professores relutam em utilizar estes recursos, mas a maioria cede a vontade dos alunos para que eles sintam-se valorizados e mais motivados. Porém, os professores procuram sempre que possível utilizar recursos que somem ao conteúdo que vem sendo ministrado.

Os livros utilizados, atualmente, pelos professores entrevistados possuem vários recursos extras e estão mais próximos à realidade cultural dos alunos do que os livros anteriormente utilizados. Parece que os professores e coordenadores aprenderam, com o tempo, a fazer uma melhor escolha dos materiais disponíveis no mercado, considerando sua sensibilidade para com a realidade em que estão inseridos, mas com critérios científicos indefinidos .

De acordo com um dos professores entrevistados

*“Nós procuramos, com base em nosso conhecimento e experiência com livros anteriormente utilizados a fazer uma escolha de um LD que atenda às reais necessidades dos nossos alunos e que saibamos utilizar sem muita alteração do conteúdo no decorrer do ano. Se o material didático nos fornece recursos extras, estes serão melhor aceitos. Porém, não adotamos nenhum critério padrão para realizar esta escolha.”*

A escolha do material a ser utilizado na escola sem o uso de critérios que a própria escola pode padronizar deveria ser repensada, utilizando-se critérios como, por exemplo, os sugeridos no apêndice B deste estudo, que traz informações preliminares aos professores ou responsáveis pela escolha. A escolha que não segue alguns pontos determinantes do perfil do aluno, do professor, do *syllabus*, entre outros, pode acarretar problema que só serão observados no decorrer do ano letivo, quando já é tarde para fazer a troca. Além disso, seria fundamental que a escolha tomasse por base intensa discussão sobre a metodologia abordada pela escola e que esta fosse profundamente dominada pelo professor via processo de formação continuada, como já se referiu anteriormente.

Todos os livros utilizados nas escolas investigadas procuram fazer com que o aluno obtenha autonomia no aprendizado da L2. Porém, em muitas atividades, esta autonomia não é obtida ou os professores a ignoram devido à grande diferença cultural entre o material empregado e o perfil dos alunos. Segundo os professores, isso acontece com mais frequência nos livros *American Headway* e *American Shine For Teens*. No livro AHD, a grande dificuldade encontrada para que o aluno desenvolva a autonomia encontra-se na gramática. No caso do livro AST, a dificuldade encontra-se nos extensos e difíceis textos para leitura. De acordo com a maioria dos professores, o livro AHD não possibilita ao aluno o desenvolvimento independente ao trabalhar com a gramática.<sup>34</sup> Isso surge na fala de um dos professores:

*“A maioria dos alunos não consegue absorver o ensino da gramática (indutiva) sem o auxílio do professor, principalmente nos níveis 3 e 4”.*

Os livros investigados, segundo os professores entrevistados, seguem um modelo comunicativo de ensino de línguas e eles (os professores) procuram seguir este método. Há, no entanto, situações em que a abordagem comunicativa é trocada por outro método para que o aluno possa compreender melhor o conteúdo. Mesmo quando o material não

---

<sup>34</sup> Os volumes 3 e 4 do livro *American Headway* correspondem aos níveis intermediário 1 e 2.

oferece atividades de *drills*, os professores procuram criar, através do conteúdo, suas próprias atividades de repetição. Outras vezes os professores sentem necessidade do uso da tradução<sup>35</sup> ou de explicações sobre a gramática que foge aos preceitos da AC. Não há, de acordo com estes professores, problema algum em fazer esta troca. A partir do momento em que o professor sente esta necessidade, ele o faz. Portanto, o ecletismo no ensino de línguas estrangeiras é um fator que ocorre com frequência e é aceito pelos profissionais destas escolas, demonstrando as deficiências de formação que já referimos anteriormente.

Os dois professores que não possuem formação universitária, tendo aprendido a L2 através de cursos de idiomas no Brasil e um deles, com um mês de curso nos Estados Unidos, possuem boa proficiência oral e escrita e, com a experiência profissional, aprenderam aspectos pedagógicos e didáticos que não possuíam no início da carreira.

Eles afirmaram que no início de suas carreiras, mantinham o uso do LD e seguiam a maioria das sugestões contidas no manual do professor devido à insegurança. Com o passar do tempo e, trabalhando com níveis intermediários, quando puderam exercer mais suas habilidades lingüísticas, os professores iniciaram um processo de ensino baseado em suas próprias convicções sobre o ensino e aprendizagem da L2, sem qualquer base teórica que fundamentasse tais decisões.

Segundo um desses professores:

*“\_Os LDs, algumas vezes, são complicados de ser utilizados. Com certa frequência, utilizo complementos do próprio material didático. Outras vezes, eu preparo algo diferente para dinamizar um pouco as aulas. Procuro ensinar da maneira que aprendi e tento observar como meus alunos aprendem. Utilizo também muitas técnicas e atividades dinâmicas, mas não me preocupo muito em saber o que este ou aquele autor ou lingüista diz sobre a aquisição da segunda língua.”*

O LD foi também observado pelos professores quanto à motivação que proporcionam aos alunos. A motivação é essencial em aulas de língua estrangeira, principalmente para crianças e adolescentes que não têm, ainda, razões concretas para

---

<sup>35</sup> Embora ainda seja preconizado o uso da língua estrangeira em aula, parece consensual, hoje, o recurso à tradução, ou à comparação com a língua materna todas as vezes em que isso vier a facilitar a compreensão de um item gramatical ou a introdução de uma expressão ou de um aspecto cultural diferente ou até mesmo semelhante (CORACINI, 2003, p. 142).

aprender uma nova língua, cabendo ao professor, além de ensinar ou servir de intermediário no processo de aprendizagem, criar meios que motivem os alunos a continuar aprendendo.

A palavra motivo vem do latim “*movere, motum*”, e significa aquilo que faz mover. Em conseqüência, motivar significa provocar movimento, atividade no indivíduo.

O dicionário da língua inglesa traz a seguinte definição para motivação: “*The extent to which you make choices about (a) goals to pursue and (b) the effort you will devote to that pursuit.*”

O dicionário da língua portuguesa define motivação como o conjunto de fatores psicológicos, conscientes ou não, de ordem fisiológica, intelectual ou afetiva, que determinam um certo tipo de conduta de alguém.

Particularmente no ensino de L2, a motivação tem papel fundamental. Nas entrevistas realizadas, os professores comentaram que o uso do LD também é uma forma de motivar os alunos.

*“\_O LD funciona como um suporte, mas os alunos esperam algo extra e ajuda do professor”.*

*“\_Há motivação e prazer quando crianças, mas aborrecimento quando adolescentes. As crianças e pré-adolescentes sentem prazer e motivação. Já os adolescentes acham os livros difíceis e ‘pesados’”.*

Vemos, nessas falas, o quanto os momentos de real comunicação com os alunos parecem motivadores na citação do “algo extra” do primeiro professor. Por outro lado, a inadequação dos livros ao adolescente, já citada nas entrevistas dos coordenadores, demonstram claramente os limites do LD como material exclusivo no ensino de L2. Nesse sentido, a abordagem comunicativa se apresenta como real alternativa para superar a visão ainda fortemente centrada no ensino da gramática, pois acredita-se que esse algo extra seria exatamente o vivenciar a língua através de projetos e de atividades como a música, teatro, entre outras referidas pelos professores como solicitações dos alunos e que permitiriam a formação da competência lingüístico-discursiva e acesso cultural mais amplo à L2.

Quanto à autonomia, um dos professores entrevistados relata:

*“\_O LD não confere muita autonomia. O aluno sozinho não consegue muitos resultados”.*

Afirma Candy (1989, p. 101): “[...] a autonomia pode ser aprendida”. Logo, o professor, com base no LD, em sua experiência e capacidade, deve proporcionar ao aluno um senso de responsabilidade e autonomia que também são formas de motivar o estudante



na aprendizagem da L2, conforme já visto no capítulo 1, mas isso parece impossível sem a mediação do professor, dadas inclusive as características da cultura de ensino brasileira, essencialmente comportamentalista. Tal aspecto parece refletir-se no ensino de L2 como afirma Keller (2004).

A cultura vista no capítulo 1 faz parte do processo de aprendizagem da L2, inclusive motivando os alunos a conhecer mais do que apenas a L-alvo, suas estruturas e a comunicar-se. Os professores foram unânimes em afirmar que o LD é útil e interessante neste processo.

Um dos professores, porém, ressalta: “[...], *mas realmente dificulta, pois, dependendo da classe social dos alunos, fica distante da realidade deles*”.

No capítulo que trata sobre a cultura no ensino da L2, verificou-se que o professor deve utilizar os aspectos culturais da L-alvo como alicerces pedagógicos do ensino e que conhecer como vivem e se expressam socialmente outros povos pode quebrar a rigidez ou a formalidade de uma aula de língua estrangeira.

Não se observou, porém, nas falas dos professores entrevistados, que o ensino da cultura nas aulas de L2 seja empecilho ou que eles não se sintam capazes de trabalhar este aspecto, conforme suposto no capítulo que trata deste assunto. Ao contrário, a cultura dos povos de língua inglesa (fala, expressões, interação e comportamento sociais) parecem fazer parte e serem aceitas pelos professores como algo motivador e importante no ensino e aprendizagem da L2, complementando, com a competência interlingüística, a competência intercultural de que nos fala Byrnes (1981).

VALDEZ (1990) acredita que não há maneira de evitar o ensino da cultura quando se ensina línguas estrangeiras. Porém, a questão cultural não tem sido trabalhada como deveria nos cursos de línguas estrangeiras e nas universidades, como se pode concluir pela análise dos cursos de Letras e, mais especificamente, neste estudo sobre as escolas de idiomas e seus professores. Maher (1998) acrescenta que esta questão é freqüentemente focalizada de modo superficial, pois os professores tendem a lidar com as manifestações culturais mais visíveis e se limitam a descrevê-las e raramente as explicam. As celebrações dos outros povos, que revelam as suas histórias, expressam suas crenças e valores, do mesmo modo como simples rituais cotidianos o fazem (MAHER, 1998). Além desses eventos culturais, há também simples frases que denotam um comportamento cultural que pode não ser compreendido pelo interlocutor aprendiz da L2. Por exemplo, quando uma pessoa no Brasil oferece um pedaço de bolo e a outra pessoa agradece, dizendo: “Não, obrigado”, não significa que o anfitrião deva guardar o bolo. Geralmente ele(a) insiste um



pouco mais. Ou ainda, quando alguém que esteja fazendo uma visita a um amigo, diz: “Está tarde, já vou”, além do anfitrião costumeiramente insistir para que o convidado permaneça mais um pouco, o diálogo não se finda rapidamente. Um americano, provavelmente, ao ouvir seu convidado dizer que está indo embora, o levará até a porta e se despedirá. Esse simples hábito estadunidense não indica que o anfitrião esteja sendo indelicado, apenas reflete seus costumes, que poderá não ser compreendido pelo convidado brasileiro. Há necessidade, portanto, de se trabalhar e explicar melhor as situações do cotidiano, paralelamente com a competência comunicativa. Isso levará o aprendiz a compreender não apenas a língua, mas os aspectos ligados a ela. Maher (1998) diz que as discussões acerca das diferenças culturais evitam mal-entendidos e julgamentos equivocados acerca dos modos apropriados de se usar linguagem.

No que concerne aos recursos que acompanham o LD, as respostas divergiram, sendo que alguns os utilizam, outros não, e outro professor diz utilizar alguns, quando necessário.

De acordo com a pesquisa quanto à escolha e uso do LD, os recursos são motivadores e elementos importantes, porém as falas dos coordenadores (Apêndice A) não refletem o que os professores fazem.

Os materiais didáticos que compõe o programa de qualquer escola são analisados, segundo a presente pesquisa, também de acordo como os recursos oferecidos. Porém, parece haver pouco uso desses recursos que conduzem a um melhor desenvolvimento das competências lingüísticas dos alunos.

As dificuldades que os professores encontram na utilização do método proposto pelo LD são resolvidas pela da equipe de orientação da escola ou, simplesmente, ignoradas ou supridas por outros métodos. Há que se perguntar, aqui, se esses professores possuem formação sólida para tomar tais decisões ou ocorre, conforme Blatyta (1999 *apud* Almeida Filho) um senso de plausibilidade que, nesse ponto, diverge das orientações sugeridas por lingüistas como Leffa (2001) que defende a formação continuada e não apenas o treinamento dos professores. Há, talvez, também, desconhecimento dos métodos existentes ou uso aleatório e sem critérios desses métodos conforme a necessidade do professor ou dificuldade encontrada pelo aluno. O ensino comunicativo abre-se para outras metodologias estruturalistas, mas o professor deve ter conhecimento delas, o que não se pode afirmar que ocorra aqui.

A abordagem comunicativa e seus princípios predominam na pesquisa realizada com professores de escolas de idiomas que defendem seu uso, visando, como o próprio nome diz, uma comunicação na L2.

Um dos professores entrevistados, no que diz respeito ao uso eclético de métodos, aponta: “*\_Entendo que não se pode ir aos extremos entre um e outro (método). Deve-se buscar o equilíbrio, visando sempre a aquisição do conhecimento e a comunicação oral a qual uma língua deve estar*”.

Outro professor acrescenta: “[...] *precisamos estar cientes das inteligências múltiplas e que cada aluno aprende de forma diferente e, portanto, um ‘mix’ proporciona oportunidade a todos*”.

Percebe-se que, mesmo no ensino comunicativo de línguas estrangeiras, o uso de métodos estruturalistas tem ocorrido constantemente, ou, ao menos, quando o professor sente a necessidade de partir para um método que assegure ao seu aluno um aprendizado melhor, em sua opinião, do que teria se utilizasse sempre a abordagem comunicativa. O uso de uma abordagem estruturalista pode se dar quando os professores não tenham domínio da abordagem comunicativa. Esta abordagem, diferentemente dos métodos, não traz modelos que possam ser simplesmente seguidos. É necessário que o professor conheça a teoria que rege a abordagem para que ele a compreenda melhor e possa utilizá-la com mais eficácia sem recorrer com tanta frequência a métodos tradicionais.

Adotar simplesmente a AC e abandonar outros métodos estruturais não significa afastar os métodos centrados no funcionamento interno do código lingüístico. Segundo Totis (1991, p.30): “O fundamental mesmo é definir como os padrões de interação comunicativa devem ser ensinados, isto é, como se pode ensinar o processo pelo qual a forma efetivamente cumpra seu uso no contexto de uma interação social”.

A comunicação depende da habilidade de usar a maneira comunicativa adequada na simulação de situações naturais do dia-a-dia, contribuindo para a compreensão de seus efeitos de sentido, o que não ocorre quando o ensino é fragmentado. Porém, se houver conhecimento sólido das metodologias e se elas forem utilizadas com cautela, discernimento e consciência do processo do ensino e aprendizagem, o resultado poderá ser favorável ao aluno que aprenderá a usar a língua e também a descrevê-la, o que não pode ser considerado como um não aprendizado. Ratifica-se, novamente, que o propósito final, deverá ser sempre o uso da língua como forma de interação social, o que não ocorre com os professores investigados neste estudo. O domínio de uma língua não se dá com o uso aleatório de métodos que supram supostas falhas da abordagem comunicativa. O

conhecimento lingüístico é fundamental para que o professor possa desempenhar melhor seu papel de intermediar o desenvolvimento do aluno. A proliferação de professores que dominam a língua inglesa, mas que não conhecem fundamentos do ensino e aprendizagem de L2 pode fazer com que esses profissionais utilizem métodos e técnicas diversos para compor melhor as brechas que a AC deixa, ou mesmo as suas próprias falhas. Não basta usar a língua corretamente para ser professor de língua estrangeira; é necessário que, paralelamente a esse uso, o professor (seja ele com formação acadêmica em Letras e/ou tendo aprendido a L-alvo em cursos de idiomas ou através de intercâmbio no exterior) utilize e entenda como as línguas são aprendidas. Esta formação continuada, que foi comentada por autores como Leffa (2001), pode ser apresentada de diversas maneiras, principalmente através da literatura, ou ainda, os professores podem, paralelamente às suas reuniões para discutir o desenvolvimento dos alunos e outros assuntos relevantes à escola, adaptar no seu planejamento, aulas de aperfeiçoamento, que podem ser preparadas até mesmo pelos próprios colegas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A maneira como os livros didáticos que adotam um ensino comunicativo têm sido utilizados em aulas de língua inglesa pelos professores em escolas de idiomas foi o que nos motivou a realizar este trabalho. O questionamento inicial era saber se o LD estava sendo utilizado *'ipsis literis'* ou se os professores complementavam o material com outros recursos, mas seguindo os princípios da abordagem comunicativa. A análise dos critérios utilizados na escolha e a forma de uso do LD foram o foco central deste estudo. Observamos, em relação a este aspecto, que os coordenadores de escola escolhem o livro didático mais centrados na experiência com os mesmos e em uma sensibilidade que possuem em relação às necessidades de seus alunos do que efetivamente baseados em critérios científicos preconizados pela AC.

Alguns dos elementos que contribuem para tal situação são, em primeiro lugar, a carência na formação dos mesmos em estudos científicos de aquisição da linguagem, sobretudo de L2. A AC demanda um profundo conhecimento do que constitui a competência lingüístico-discursiva e de que forma o professor pode contribuir para uma abordagem verdadeiramente interacionista em sala de aula. Esta deverá contar muito mais com momentos espontâneos de uso lingüístico, os quais podem até ter o LD como motivador, mas devem transcendê-lo para que se dê um uso funcional da L2 em sala de aula e que sentidos sejam construídos entre os interlocutores (alunos-alunos, professor-alunos).

Em segundo lugar, além da formação lingüística, que deve ser continuada, pois a graduação em Letras apenas a introduz, existe a competência lingüístico-discursiva do professor que deve ser construída na L2, através de intercâmbios culturais e de acesso do mesmo à cultura dos povos que falam a L2. A vivência da língua-alvo pelo professor lhe

dará a segurança necessária para se desprender do LD durante o processo de comunicação em sala de aula.

Por fim, não menos importante, a formação pedagógica é outro aspecto fundamental para o ensino de línguas em geral. Para o ensino de língua inglesa em particular, saber lidar com as próprias crenças, com os modelos de ensino internalizados pelos professores e pelos alunos são desafios na construção de um espaço interacionista em sala de aula. Talvez muitos dos professores pesquisados ainda deslizem para atividades estruturalistas pelo modelo que receberam de seus professores, de modo até inconsciente, pois não possuem as ferramentas pedagógicas necessárias para uma análise das interações que efetivam em sala de aula, ou seja, para confrontar seu discurso com a práxis. Fica claro, nas entrevistas e mesmo nos livros analisados, que, apesar do discurso atrelado à AC, os métodos estruturalistas focados na gramática são ainda fortes no ensino do inglês como L2 no universo investigado. Acreditamos, portanto, que a instrumentalização pedagógica e lingüística facilitará a reflexão mais crítica do profissional, mas que só acontecerá no processo de formação continuada dentro da própria escola e em cursos de atualização e pós-graduação.

Por outro lado, tais cursos devem estar ligados à realidade de ensino de modo a fazer sentido para os professores a teoria ministrada, pois vários entrevistados possuem formação em nível de pós-graduação, mas sua reflexão teórica ainda está desconectada da prática.

O professor de língua estrangeira, principalmente língua inglesa, ocupa, no cenário nacional um lugar que não é comum a outros profissionais da educação. Isto é refletido pelo grande número de pessoas que se tornam professores de L2 pelo simples fato de comunicarem-se verbalmente e por escrito na língua alvo, como se fosse o elemento fundamental, dissociando-se dos aspectos pedagógicos, didáticos e lingüísticos que se espera de um professor de língua inglesa. Esta demanda de pessoas não autorizadas oficialmente a trabalhar como professores é também ampliada pelo baixo nível de formação acadêmica que os professores de Letras recebem. Paiva (1997, p. 13) salienta, a este respeito que: “Professores teóricos saem das Faculdades de Letras e repetem os mesmos erros: ensinam a traduzir, não ensinam a falar, que é a base para aprender a ler e a escrever”.

Ainda quanto aos professores, divididos neste trabalho em dois grupos distintos conforme sua formação ou não formação acadêmica em Letras, comenta-se a respeito da formação contínua e necessária aos professores de língua inglesa, formação esta muitas

vezes confundida com treinamento, conforme palavras do lingüista Leffa. Em geral, os professores recebem treinamento para a utilização do LD e de técnicas de ensino sem que lhes seja dado conhecimento de natureza teórica sobre a linguagem. Segundo Lopes (1996), os professores são treinados a partir de certos modismos sobre como ensinar línguas, isto é, recebem uma formação pautada por dogmas. Na realidade investigada, os professores demonstraram dificuldades em atenderem seminários, cursos, workshops, devido à distância, tempo e dinheiro. Também ainda crêem que podem conseguir um bom desempenho pelo treinamento sobre o material e recursos utilizáveis no LD. Quando o material não é suficiente, os professores utilizam outros livros ou técnicas para suprir. Esta alternativa quase sempre é fundada na experiência, senso de plausibilidade e improvisação do professor, não importando qual método é utilizado formando, como diz Almeida Filho (1993), uma “colcha de retalhos”. Os professores usam *drillings*, por exemplo, quando sentem que determinada estrutura gramatical pode ser melhor aprendida através desta técnica do Método Áudio-Lingual. A gramática indutiva também é ignorada, algumas vezes, e o professor passa a explicá-la. Provavelmente isso se deva ao fato do professor não estar consciente das estratégias que ele pode utilizar dentro da abordagem comunicativa ou mesmo adaptar tais técnicas para um ensino menos enraizado na descrição da língua, ao invés do seu uso.

Como dito anteriormente, constatou-se que as escolas não adotam critérios padronizados na escolha dos LDs, mas priorizam o uso de livros com perfil estadunidense, com *layout* que auxilia o aluno a compreender melhor o uso da língua e a motivação dos alunos, a forma como a gramática é transmitida, os recursos oferecidos e se o manual propicia também sugestões para serem adaptadas segundo a cultura dos aprendizes. Não há preocupação em dar acesso à cultura do povo que fala a língua, via textos originais, pois o próprio professor, por limitações de formação, não teve esse acesso.

Em relação ao uso do LD, o discurso do professor demonstrou que, embora os livros analisados procurem seguir um ensino comunicativo, a pesquisa revelou aspectos relevantes como o uso de métodos aleatórios pelos professores no decorrer de suas aulas, muitas vezes não tendo nenhuma base teórica. Isso ocorre devido a abordagem comunicativa ser uma forma de ensino aberta, o que pode gerar possibilidades para que outros métodos sejam utilizados, caso o professor não tenha uma formação mais profunda em termos da concepção de linguagem e de educação que preconiza. Isso não acontece quando se utiliza, por exemplo, o Método Gramática e Tradução como norteador das aulas de língua estrangeira, por ser mais fechado em uma perspectiva comportamentalista.

Infelizmente, o ecletismo apresentado demonstra que a abordagem comunicativa e suas características não são conhecidas como deveriam ser pelos professores destas escolas. Porém, os professores dizem obter, através de suas improvisações, um desenvolvimento melhor dos alunos. Neste caso, a centralização do ensino passa a ser no professor e não mais no aluno. Há, portanto, problemas na aplicabilidade da abordagem comunicativa e, conseqüentemente, no uso do LD que busca seguir esta filosofia de ensino.

Pôde-se observar, também, a influência da formação do professor no ensino de L2. O uso do improviso, do ensinar como “eu aprendi” reflete a inexistência de um senso crítico em relação a como se aprende uma língua estrangeira e, portanto, da falta de conhecimentos teóricos necessários ao bom desenvolvimento do ensino comunicativo. Além de existirem professores que aprenderam a língua através de cursos de idiomas e/ou intercâmbios para outros países e, quase sempre, sem a necessária formação teórica sobre os aspectos da língua, há professores que, embora possuam formação acadêmica em Letras, não possuem o complemento necessário para se formar um bom profissional de L2.

O livro didático ainda é um elemento fundamental para o ensino de línguas estrangeiras, mesmo dentro da abordagem comunicativa, contrariando o que lingüistas e professores defendiam quando do surgimento desta nova forma de ensino. Os livros analisados neste estudo revelaram que o uso de métodos tradicionais de ensino faz-se, às vezes, necessário, o que não torna o livro ou a abordagem menos importantes. A gramática, por exemplo, nem sempre é transmitida com o sucesso que se espera no ensino comunicativo, talvez devido à falta de conhecimento e competência do professor para uma interação eficaz e que construa sentidos, mas também devido aos alunos que se sentem mais confortáveis, motivados em aprendê-la de forma explicativa. A este respeito, Finocchiaro (1976) menciona que não há livro perfeito e o professor tem o dever de adaptá-lo à sua realidade sócio-cultural. Isso não significa que os métodos estruturalistas possam ser utilizados a qualquer momento e ‘per se’. Deve haver um *link* entre estas atividades com a possibilidade do aluno usá-la imediatamente em formas mais comunicativas. Allright (1991) enfatiza que o que ocorre na sala de aula é fundamental para a tomada de decisões do professor. Acreditamos que a formação continuada permite auto-crítica necessária para que a práxis se aproxime do discurso, pois não basta se dizer que há um ensino comunicativo, é preciso construí-lo no dia a dia de sala de aula. Ele requer um conhecimento lingüístico-pedagógico muito aprofundado e uma mudança em relação a concepções tradicionais de ensino de língua, que não será rompida em um curso de aperfeiçoamento, ou em uma palestra, mas pela construção constante de um grupo de

professores sonhando com uma forma de ensinar nova, que incorpore, critique e revigore o conhecimento mais atual dos estudos científicos de linguagem.

Considerando que o uso do livro didático na abordagem comunicativa envolve vários fatores analisados, não se pretende encerrar o assunto a partir do pequeno *corpus* investigado, mas contribuir para o enriquecimento da prática pedagógica desses professores quanto ao uso do LD e consciência quanto à necessidade de uma formação contínua para obter um melhor uso do material de ensino e, conseqüente, bom desenvolvimento lingüístico-discursivo de seus alunos.



## REFERÊNCIAS

ALLWRIGHT, D. **The death of the method**. Ottawa: [s.n.], 1991.

ALLWRIGHT, R. L. What do we want teaching materials for? In: ROSSNER, R.; BOLITHO, R. (eds.), **Currents in language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas no Brasil de 1979. E agora? **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**. v. 1, n. 1, p. 15 – 29, 2001.

ALMEIDA FILHO, J. C. P., et al.. A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. **Aplisp Newsletter**, nº 2, jun., 1993.

APLISC – **Associação de Professores de Língua Inglesa de Santa Catarina**. Disponível em: <<http://www.cce.ufsc.br/~aplisc/menu.htm>>. Acesso em: 26 jun. 2006.

AURÉLIO, Buarque de Holanda Ferreira. **Novo Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa – Século XXI, 3.0 Versão, Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000, CD-ROM.

BAILEY, K. M. The processes of innovation in language teacher development: What, why and how teachers change. In: FLOWERDEW J.; BROCK, M.; HSIA, S. (eds.), **Perspectives on Second Language Teacher Education**. Hong Kong: City Polytechnic of Hong Kong, 1992, p. 253-282.

BAKHTIN, M. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo. Annablume, Hucitec, 2002.

BALLALAI, R. A abordagem didática do ensino de línguas estrangeiras e os mecanismos de dependência e de reprodução da divisão de classes. **Fórum Educacional**, v. 13, n. 3. Rio

de Janeiro, jun./ago. 1989. p. 47-64. In: **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Disponível em: <[http://www.nuspple.cce.ufsc.br/proposta\\_curricular\\_de\\_santa\\_cat.htm](http://www.nuspple.cce.ufsc.br/proposta_curricular_de_santa_cat.htm)>. Acesso em: 10 out. 2006.

BARCELOS, A. M. F. Crenças sobre o aprendizado de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Revista Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 7, nº 1, 2004, p. 123-156.

\_\_\_\_\_. A cultura de aprender Línguas (Inglês) de alunos no curso de Letras. In: ALMEIDA FILHO J.C.P. (org.) **O professor de Língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

BASTOS, H. M. C. **Pushing the boat from within: an analysis of historical and sociocultural factors in EFLT**. 1988. Dissertação (Mestrado em Letras) Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte, 1988.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999, p. 63-81.

BOHN, H.; VANDERSEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada**. Florianópolis: UFSC, 1988.

BOLITHO, R. BrazTesol Convention. Congresso Nacional de Língua Inglesa. Belo Horizonte, jul. 2004. (Informação Verbal).

BOWLER, B. **New Routes**. São Paulo: Disal, 2007.

BRAGA, N. Estudar para quê? **Revista do Professor – Escola**. São Paulo: Abr., Mar., 2005.

BRAGA, R. **Um pé de milho**. Rio de Janeiro, Editora do Autor, 1964.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua portuguesa**. Brasília, Secretaria da Educação Fundamental, MEC/SEF, 1998.

BRAZTESOL. **Association of Teachers of English to Speakers of Other Languages**. Disponível em: <<http://www.braztesol.org.br>>. Acesso em: 26 jun. 2006.

BROWN, H. D. **Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy**. [S.l.]: Pearson Education Company, 1994.

BYRNES, H. Reflections on the development of cross-cultural communicative competence in the foreign language classroom 1981. In: FREED, B.F. (Ed.). **Foreign Language acquisition research and the classroom**. Lexington, MA: D.C. Heath, p. 205-218.

CANALE, M.; SWAIN, M. **Theoretical bass of communicative approaches to second language teaching and testing**. *Applied Linguistics*. [S.l.:s.n.], 1980. p.1-47,

CANDY, P. C. Constructivism and the study of self-direction in adult learning. **Studies in the Education of Adults**. [S.l.:s.n.], 1989, p. 95-116,

- CARMAGNANI, A. M. G. A concepção de professor e de aluno no livro didático e o ensino de redação em LM e LE. In: CORACINI, J. M. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.
- CEF. **The Common European framework as a tool for efficient language learning in Europe**. Disponível em: <[http://www.lvasa.lv/kucklackovska\\_eng.php](http://www.lvasa.lv/kucklackovska_eng.php)>. Acesso em: 18 jan. 2006.
- CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Heinle & Heinle Publishers, 3. ed. [S.l.:s.n.], 2001.
- CESTARO, S. A. M. **O ensino de língua estrangeira: história e metodologia**. Disponível em: <[www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm](http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm)>. Acesso em: 5 out. 2005.
- CHICK, J. K. Intercultural communication. 1996. In: McKAY S.L. & N.H.Hornberger (Eds.) **Sociolinguistics and language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, [s.d.], p. 329-348.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: The MIT Press, 1965.
- CORACINI, M. J. R. F. **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Identidade e discurso: (des)construindo subjetividades**. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2003.
- CUNNINGSWORTH, A. **Evaluating and selecting EFL teaching materials**. London: Heinemann Educational Books, 1984.
- D'ELY, R. C. S. F.; MOTA, M. B. A teoria, o livro didático e o professor: uma análise da implementação de tarefas orais em língua estrangeira. **Revista Linguagem e Ensino**. Pelotas, v. 7 n.2 p. 65 – 98, jul./dez 2004.
- DE GRÈVE, M.; PASSEL, F. VAN, **Lingüística e ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- DELGADO, H. O. K. **Aspectos pedagógicos e culturais na aprendizagem de segunda língua: um estudo sobre a língua inglesa no 3º grau**. Dissertação (Mestrado em Letras) Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, Porto Alegre, 1998.
- DEWEY, J. **How we think**. Lexington: Heath, 1933.
- DICKINSON, L. **Self-instruction in language learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.
- \_\_\_\_\_. Learner autonomy: what, why and how? p. 2-12. In: LEFFA, V. J. **Autonomy in Language Learning**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

DUTRA, D. P.; MELLO, H. A. A prática reflexiva na formação inicial e continuada de professores de língua inglesa. In: ABRAHÃO, M. H. V (Org.). **Prática de ensino de línguas estrangeiras: experiências e reflexões**. Campinas: Pontes, 2004.

ELLIS, R. **The study of second language acquisition**. Oxford: OUP, 1994.

ERICKSON, F. **Culture in society and in educational practice**. Disponível em <<http://www.paginas.terra.com.br>>. Acesso em 10 set. 2006.

ERICKSON, F., SHULTZ, J. When is a context? Some issue and methods in the analysis of social competence. In J.L. GREEN e C. WALLAT (Eds.), **Ethnography and language in educational settings**. Norwood: Ablex, 1981. p. 147-160.

FAIRCLOUGH, N. **Critical language awareness**. New York: Longman, 1992.

FEINMAN-NEMSER, S.; FLODEN, R. E. The cultures of teaching. In WITTRICK, M.C. (ed.), **Handbook of Research on Teaching**, 3. ed. New York: Macmillan, 1986 p. 505-26.

FÉLIX, A. Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. In ALMEIDA FILHO, J. C. P (org.) **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

FIGUEIREDO, L. C. H. **Língua inglesa: pedagogia e ideologia**. R. Letras, Campinas: PUC, 2001.

FINOCCHIARO, M. **Motivation in Language Learning**. New York: University of New York, 1976.

GARINGER, D. **Textbook evaluation**. Disponível em: <<http://www.teflweb-j.org/vlnl/garinger.html>>. Acesso em: 18 jan. 2006.

GIDDENS, A. **Introduction to sociology**. New York/London: WW Norton, 1996.

GIROUX, H. **Escola crítica e política cultural**. Tradução Dagmar M L Zibas, São Paulo: Cortez, 1988.

GOLDSTEIN, B. **Framework**. England: Richmond Publishing, 2005.

HARTLEY, J. **Designing instructional texts**. London: Kogan Page Ltd., 1994.

HOLEC, H. **Autonomy and foreign language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

HOWATT, A.P.R. **A history of English language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1984.

HYMES, D. On communicative competence. In PRIDE J.B.; Holmes J. (eds.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972, p. 269-93.

HYMES, D. **On communicative competence**. Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1971.

JACOBS, G. M., FARREL, T. S. C. Understanding and implementing the CLT paradigm. **RELC Journal**, v. 34, n. 1, 5-30, 2003.

JAMES, C. GARRET, P., **Language awareness in the classroom**. Harlow: Longman, Rutherford, 1992.

JOHNSTON, K., SPRENGER, J.G., PROWSE, P. **American Shine for Teens 1**. Student Book/Workbook. EUA: Macmillan Publishers Limited, 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2. Student Book / Workbook. EUA: Macmillan Publishers Limited, 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 3. Student Book / Workbook. EUA: Macmillan Publishers Limited, 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 4. Student Book / Workbook. EUA: Macmillan Publishers Limited 2002.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 5. Student Book / Workbook. Macmillan Publishers Limited 2002.

KELLER, T. M. G. **Aula de língua estrangeira: uma microecologia das ações**. Passo Fundo: UPF, 2004.

KELLY, L. G. **25 Centuries of language teaching**. Rowley: Newbury House, 1969.

KENNEDY, N. **Policy issues in teacher education**. East Lansing: National Center for Research on Teacher Education, 1990.

KITAO, K. e KITAO, K. S. **Selecting and developing teaching/learning materials**. Internet TESL Journal (electronic journal) January 24, 1999. Disponível em: <<http://www.aitech.ac.jp/~itesl/Articles/Kitao-Materials.html>> Acesso em: 11 fev. 2006.

KRASHEN, S. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.

\_\_\_\_\_. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Londres: Prentice-Hall International, 1987.

LEFFA, V. J. (ed.). **Autonomy in language learning**. Porto Alegre: UFRGS, 1994.

\_\_\_\_\_. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, V. J. (org) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: [s.n], 2001, v.1 p. 333-355.

LIGHTBROWN, P. M. e SPADA, N. **How Languages are learned**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

LITTLEWOOD, W. **Autonomy: an anatomy and a framework**, v.24, n.4. [Sl.:s.n.], 1996, p. 427 - 435.

LOPES, L.P.M. **Oficina de lingüística aplicada**: a natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

LORTIE, D. **Schoolteacher**: a sociological study. Chicago: University of Chicago Press, 1975.

MAHER, T. M. **Cultura interacional e ensino de línguas**. R. Letras, Campinas: PUC, 1998.

MASETTO, Marcos T. **Didática**: a aula como centro. São Paulo: FTD, 1994.

MENOCHELI, J. BrazTesol Convention. Congresso Nacional de Língua Inglesa. Belo Horizonte, jul. 2004. (Informação Verbal).

NUNAN, D. **Collaborative language learning and teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992, p.253.

\_\_\_\_\_. **Second language teaching and learning**. Boston: Heinle & Heinle Publishers. 1999, p. 330.

OLIVEIRA, E. L. R. **Textos autênticos em aulas de língua inglesa** – analisando o seu uso no contexto da escola pública. 2005. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2005.

PAIVA, V. M... A identidade do professor de inglês. **APLIEMGE: ensino e pesquisa**. n. 1, p. 9-17. Uberlândia, 1997. Disponível em:  
<<http://www.veramenezes.com/idendiade.htm>>. Acesso em: 2. jun.2006.

\_\_\_\_\_. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs). **Tendências contemporâneas em Letras**. Campo Grande: UNIDERP, 2005, p. 127-140.

\_\_\_\_\_. **Memórias de aprendizagem de professores de língua inglesa**. Universidade Federal de Minas Gerais/CNPq. Disponível em:  
<<http://www.veramenezes.com/narprofessores.htm>>. Acesso em: 5 jan. 2007.

PEIRCE, C. S. **The fixation of belief**. In P. P. Winer (org.) Charles S. Peirce: Selected writings. New York: Dover [s.d.].

PENNYCOOK, A. **The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching**. TESOL Quartely, [S.l.:s.n.], 1989, p. 589 – 618.

PRATOR, C. H. Cornerstones of Method and Names for the Profession. p.14 In CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a second or foreign language**. 3. ed [S.l.]: Heinle & Heinle Publishers, 2001.

REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: ALMEIDA FILHO J. C. P. (org.). **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 1999.

RESOLUÇÃO Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Brasília: Diário Oficial da União, 2002.

RICHARDS, J. C. e LOCKART, C. **Reflective teaching in second language classrooms.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

RICHARDS, J. C. e RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C. et al. **Exploring teachers' beliefs and the processes of change.** The PAC Journal. v.1, nº 1, 2001. Disponível em: <<http://www.pac-teach.org/jrnl-v1/pacj1-E.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2006.

RICHARDS, J. C. **The role of textbook in a language program.** Disponível em: <<http://www.professorjackrichards.com>>. Acesso em: 22 jan. 2006.

\_\_\_\_\_. **Curriculum development in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. **Beyond Training. Perspectives on Language Teacher Education.** Cambridge: Cambridge University Press, 1998. Review author[s]: Robert C. Kleinsasser **Modern Language Journal**, v. 83, nº 1., 1999.

RICHARDS, J.C., HULL, J. e PROCTOR, S. **Interchange.** Third Edition - Intro. Student Book / Workbook. EUA: Cambridge University Press, 2005.\_

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1. Student Book / Workbook. EUA: Cambridge University Press, 2005.\_

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2. Student Book / Workbook. EUA: Cambridge University Press, 2005.\_

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 3. Student Book / Workbook. EUA: Cambridge University Press, 2005.\_

RIO GRANDE DO SUL, Secretaria de Educação. Departamento Pedagógico. Divisão de Ensino Médio. **Padrão Referencial de Currículo:** ensino médio – áreas de linguagens, códigos e suas tecnologias, língua estrangeira moderna. Porto Alegre: [s.n.], 1998.

ROQUE, V. A. B. **Uma reflexão sobre a abordagem comunicativa no ensino-aprendizagem de línguas** (Um caminho para o ensino do português LE/L2?), 2005 Disponível em: <[http://www.multiculturas.com/images/abord\\_comunicativa\\_Vitor-Roque.pdf](http://www.multiculturas.com/images/abord_comunicativa_Vitor-Roque.pdf)> Acesso em: 12 jul. 2006.

SAUSSERE, F. **Curso de lingüística geral**, 26. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

SAVIGNON, S. J. **Communicative competence: theory and practice.** Reading: Addison-Wesley, 1983.

SCHARLE A., SZABÓ A. **Learner autonomy.** Cambridge: Cambridge University Press, 2000 p.3-10 Disponível em: <<http://www.cambridge.org/us/esl/IC3/teacher>>. Acesso em: 15 jun. 2006.



SCHNEIDER, M. E. J. N., ROTTAVA, L., PEREIRA, S. P. K. **Avaliação do livro-didático de português como L2**. Porto Alegre: UFRGS, 1995

SCHUTZ, R. **English made in Brazil**. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-inst.html>>. Acesso em: 20 dez. 2005.

SERRANI, S. **Discurso e cultura na aula de língua** – currículo, leitura, escrita. Campinas: Pontes, 2005.

SHELDON, L.E. Evaluating ELT Textbooks and Materials. **ELT Journal**. [S.l.:s.n.], 1988.

SILVA, da V. L. T. **Competência comunicativa em língua estrangeira**. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/soletras/8sup/1.htm>>. Acesso em: 2 abr. 2006.

SKIERSO, A. (1991) Textbook Selection and Evaluation. In: CELCE-MURCIA M. (Ed.) **Teaching English as a second of foreign language** Boston: Heinle and Heinle. [s.d.], p.432 -453.

SOARS, J. e SOARS, L. **American Headway**. Starter. Student Book / Workbook. EUA: Oxford University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 1. Student Book / Workbook. EUA: Oxford University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 2. Student Book / Workbook. EUA: Oxford University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 3. Student Book / Workbook. EUA: Oxford University Press, 2001.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. 4. Student Book / Workbook. EUA: Oxford University Press, 2001.

SOEIRO, A. **O que significa aprender inglês**. Disponível em: <<http://www.teacheronline.com.br/metodologia/artigo1.htm>>. Acesso em: 16 jan. 2006.

SOUZA, D. M. Autoridade, Autoria e Livro Didático. In: CORACINI, M. J. (org.) **Interpretação, autoria e legitimação do livro didático** – Língua Materna e Língua Estrangeira. Campinas: Pontes, 1999.

STEFANELLO, C. M. A. **Da competência comunicativa à lingüístico-discursiva: implicações para o ensino e aprendizagem do inglês como língua estrangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Letras) Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo, 2007.

TEXTBOOK selection for the ESL classroom. Disponível em: <<http://www.cal.org/resources/digest/0210garinger.html>> Acesso em 18 jan. 2006.

THANASOULAS, B. A. D. **Coursebook: take it or leave it**. Disponível em: <<http://www.englishclub.com/tefl-articles/coursebook.htm>> Acesso em 25 jul. 2006.

THOMAS, J. **Cross-cultural pragmatic failure**. Applied Linguistics, [S.l.:s.n.], 1983, p. 91-112.



TICKS, L. K. **O Livro didático de língua inglesa: concepções de linguagem e ensino.** Disponível em: <[http://www.ufsm.br/linguagemecidadania/01\\_03/ticks.htm](http://www.ufsm.br/linguagemecidadania/01_03/ticks.htm)>. Acesso em: 21 jan. 2006.

TOTIS, V. P. **Língua inglesa: leitura.** São Paulo: Cortez, 1991.

UR, P. **The communicative approach revisited.** Recife: Laurels News, 1995.

UR, P. **A course in language teaching practice and theory.** Cambridge: Oxford University Press, 1996.

VALDEZ, J. The inevitability of teaching and learning culture in a foreign language course. Harison, B. (org.) **Culture and the language classroom.** Hong Kong: MEP/BC/Morgan-Westley, 1990.

WANG, M. C. & PEVERLY, S. T. **The cultural politics of English as an international language.** London: Longman, 1994.

\_\_\_\_\_. The Self-instructive process in classroom learning contexts. **Contemporary Educational Psychology**, v.11, p. 370-404, Londres, 1986.

WIDDOWSON, H. D. **O ensino de línguas para a comunicação.** Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho, Campinas: Pontes, 1991.

WILKINS, D. A. Linguistics and the Scientific Study of Language Teaching. **Audio Visual Language Journal**, England, 1972.

YANG A.; CHEUNG C. Adapting Textbook Activities for Communicative Teaching and Cooperative Learning. **English Teaching Forum**. v. 41, nº 3. p. 16-25, jul. 2003.

## **APÊNDICES**

**APÊNDICE A – Questionário dirigido aos coordenadores das escolas de idiomas das cidades Xanxerê, Videira, Seara e Concórdia, inseridas na região Oeste de Santa Catarina.**

**Universidade de Passo Fundo - UPF**

**Mestrado em Estudos Lingüísticos – UPF**

Orientadora: Profa.Dra. Ana Paula Fadanelli Ramos

Mestrando: Ivomar Antonio Spilmann

Período: Julho, 2006

**Escola / Curso:**

\_\_\_\_\_

**Cidade:** \_\_\_\_\_

**Responsável(is) pela escolha do LD na escola:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

<b>Quais os critérios que você ou sua escola adotam para selecionar o livro didático de língua inglesa que será usado pelos alunos? Responda às perguntas abaixo de acordo com sua visão sobre o LD.</b>	
1. A escola observa se o LD apresenta inglês americano ou britânico?	
2. Quais os complementos (CD, atividades extras, entre outros) essenciais que um livro didático deve oferecer?	
3. Como a gramática deve ser apresentada ao aluno (através do LD) e qual a sua importância no curso?	
4. O professor deve ter papel centralizador ao conduzir suas aulas ou o LD, junto com a metodologia adotada, deve proporcionar autonomia ao aluno?	
5. Entre as habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) qual a importância que cada uma deve ter no ensino de língua estrangeira	

através do livro didático? (1) para a mais importante (4) para a menos importante.	
6. Como a escola classifica as faixas etárias dos alunos no momento da escolha do livro didático?	
7. O livro didático deve dar mais ênfase à comunicação, ao vocabulário ou à leitura?	
8. Há preferência pelo uso de livro em série ou individual? Por quê?	
9. O livro deve possibilitar o uso de “drills” com os alunos?	
10. O professor deve seguir fielmente a metodologia do livro?	
11. O professor pode adotar uma abordagem eclética ou deve seguir apenas uma linha?	
12. O professor deve seguir todos os passos do livro didático e do manual?	
13. Como a escola procura resolver suas dúvidas quanto ao uso do livro didático (metodologia, <i>syllabus</i> , ordem do programa, etc)?	
14. É importante que o livro apresente textos autênticos? Por quê?	
15. Qual a importância do layout e apresentação visual do livro?	
16. Qual a importância dos exercícios de pronúncia no livro didático?	
17. O livro deve acompanhar manual do professor?	
18. A escola adota outros critérios para a escolha do livro didático? Qual a frequência com que os livros são mudados? Qual a razão desta mudança?	

Respostas ao questionário acima:

Professor 1

1. Sim.
2. CD, atividades extras, <i>flashcards</i> , vídeos, suporte e instrução para o professor ( <i>teacher's book</i> ).
3. Sim, em alguns casos como as gramáticas mais fáceis e simples. Neste caso pode-se seguir a gramática indutiva todo o <i>warm up</i> e atividades que o livro traz para que o aluno entenda a gramática de forma contextualizada e mais natural. Depois, é preciso enfatizar a gramática com exemplos e mais explicações por parte do professor. Com as gramáticas mais complicadas acho que é difícil o aluno adquiri-la apenas pelo contexto ou de forma indutiva. Costumo pré explicá-la (com exemplos e situações de acordo com a realidade dos alunos) e então vou para o livro. Tudo o que o livro traz para apresentar a gramática ainda não é suficiente, sempre é preciso buscar mais exemplos e atividades. Considero a gramática bastante relevante. Estamos longe da realidade onde se pode aprender com uma abordagem comunicativa o tempo todo. É preciso, sim, dar ênfase na gramática. Porém, acho errado uma metodologia que trabalhe a gramática com peso grande, deixando de lado a comunicação. É interessante equilibras as quatro habilidades com a gramática.
4. Sim.
5. Ouvir (1), falar (2), ler (3) escrever (4)
6. Não respondido.

7. para que haja comunicação por parte do aluno, ele vai precisar de muita leitura e vocabulário. Então, penso que estes três itens devem aparecer na mesma proporção.
8. Em série, par que haja uma organização de conteúdos.
9. Com certeza. Não em todos os momentos, mas devem aparecer com certa frequência par que o aluno trabalhe com sua memória e sinta-se motivado ao perceber que está aprendendo. É uma atividade tradicional (não comunicativa), mas creio que ajuda muito a aprimorar vocabulário e pronúncia.
10. Não, mas para isso é preciso que o professor tenha um bom conhecimento <sup>9</sup> das metodologias para que ele analise com consciência crítica e saiba realmente o que é melhor para seus alunos. É muito mais prático e fácil apenas seguir algo sem se perguntar se isto é realmente ideal para você e para seus alunos, se com esta metodologia você irá alcançar seus objetivos com seus alunos ou não. Conhecimento e disposição são essenciais nesta hora.
11. Não acredito que exista uma abordagem correta e outra errada. Todas têm algo que pode ser aproveitado, dependendo dos alunos, da cultura do país e da realidade da região.
12. Não. Há muita coisa que não faz sentido para o perfil dos alunos (idade, realidade social e cultural,...) e que poderá ser deixada de lado ou substituída. Também costumo deixar de lado atividades que considero muito complicadas e podem desmotivar os alunos. Às vezes trago algo de fora, de outro livro ou material diferente.
13. Através do manual do professor, contato com a equipe responsável pela elaboração do livro, telefone, email e reuniões na escola.
14. Sim, isso pode ajudar a motivar os alunos a lerem estes textos. Parece que fará mais sentido estarem ali se esforçando par aprender algo real.
15. O visual do livro é importante. Nossa visão nos influencia muito e nos ajuda na motivação para o aprendizado. Um livro colorido, com fotos, figuras, é muito mais rico, pois há muitas maneiras de se trabalhar focando as figuras.
16. É necessário sim, que haja exercícios de pronúncia, pois o aluno que não sabe pronunciar corretamente provavelmente não conseguirá entender, falar, ler...
17. Sim, o manual é um grande suporte, um ótimo guia, que nos instrui a respeito dos objetivos do livro e da maneira correta que devemos segui-lo. Mas não se pode segui-lo à risca.
18. Observamos se o livro trabalha as quatro habilidades, se possui livro de atividades, layout agradável, manual e se é atualizado.

## Professor 2

1. Sim.
2. Bom conteúdo programático como diálogos, textos para leitura, explicações gramaticais, <i>listening, drills</i> , papel de boa qualidade, CDs, <i>layout</i> .
3. Através de explicações e exercícios, proporcionando mais autonomia ao aluno.
4. Ambos devem proporcionar autonomia.
5. Em nossa escola, as 4 habilidades lingüísticas são de máxima importância. Procuramos desenvolver as 4 simultaneamente.
6. 8-10 anos ( <i>children</i> ); 11-13 anos ( <i>teenagers</i> ); 14 anos em diante ( <i>adults</i> ).
7. Enfatizamos as 3 propostas.
8. Usamos livros em séries por que são bem elaborados.
9. Sim.
10. Nem sempre.
11. Abordagem eclética.
12. Não. Deve adaptar o livro de acordo com suas necessidades.
13. Lendo o livro (manual) do professor.
14. Culturalmente sim. Mas os textos devem ser adaptados de acordo com o nível do aluno.
15. Máxima importância.
16. Importante. Todos os nossos livros britânicos trazem a pronúncia.

17. Sempre.

18. Estamos sempre procurando livros modernos que preencham os objetivos da escola. Os livros didáticos são trocados mais ou menos a cada 4 anos, por que os assuntos e textos tornam-se obsoletos.

### Professor 3

1. Sim, trabalhamos com material norte-americano, pois contém informações do mundo todo, tornando assim um inglês internacional.

2. CD, material fotocopiável, vídeos, sugestões de jogos, informações culturais, literatura (*readers*).

3. A gramática deve estar presente, pois além de fluente os alunos podem tornar-se precisos na comunicação (*accuracy*). E só a gramática pode tornar o inglês *standard*. Comunicar-se é o mais importante, mas a linguagem, quanto mais elaborada, maior o respeito pelo falante da mesma. Ela deve aparecer primeiramente contextualizada, ou seja, indutivamente. Após o uso da mesma, reforçar os tópicos apresentados através de exercícios, *role plays*, jogos, etc. tornando-a dedutiva, se realmente necessário.

4. O professor deve ser o norteador (*helper*) das atividades, pois o aluno deve fazer uso da língua alvo e não apenas falar sobre a mesma. O professor deve orientá-los, chamar a atenção quando não há desenvolvimento das atividades.

5. Todas deveriam ter o mesmo 'peso', a mesma porcentagem pois, se temos o *listening e reading* como insumo (*input*), precisamos utilizarmos delas para conseguirmos a produção (*output*). As quatro habilidades devem andar juntas, pois, ao ouvirmos algo estamos produzindo, nossos alunos são convidados a escrever ou mesmo contar o que entenderam utilizando, assim, as outras habilidades. Tanto a produção quanto o insumo devem andar juntos. É possível produzir desde o primeiro contato com a língua, se houver incentivo do professor.

6. Acreditamos que a idade cronológica é um ótimo aliado para tal escolha, abrindo assim, precedentes par que tenhamos turmas bastante (mas não totalmente) homogêneas. Ocorrem 'misturas' devido ao nível de conhecimento do aprendiz. Exemplo: alunos de 3ª série podem estar com alunos de 4ª série desde que o menor já tenha um conhecimento prévio (*false beginner*). Não garantimos a continuidade de ambos juntos até o final do curso, pois como se tratam de indivíduos, ambos têm suas diferenças, podendo, então, no decorrer dos anos, eles serem encaminhados para turmas diferentes.

7. Acredito ter respondido na questão 5.

8. Não entendi sua pergunta.

9. Acredito não ser necessário. Não significa que devemos abolir a repetição de palavras, já que o inglês é uma língua sonora, mas cabe ao professor conduzir o trabalho de pronúncia, utilizando o CD ou mesmo os alunos repetirem depois dele. O professor deve julgar a necessidade de tal atividade.

10. É impossível encontramos um material que nos 'sacie' inteiramente, pois temos crenças a respeito de nossa metodologia, no entanto devemos escolher o material que vem ao encontro com o que pensamos. Mesmo assim, não significa que devemos segui-lo fielmente. Podemos/devemos propiciar aos alunos atividades extras para reforço ou como substituição de alguma parte que o professor não julgar interessante.

11. Com certeza. Somos ecléticos em nossa vida e devemos ser em nossa profissão para que possamos inovar sempre. Se analisarmos todos os métodos utilizados desde a segunda guerra mundial, podemos tirar proveito de quase todos, algo de bom e que funciona. Portanto, nessa hora a experiência fala mais alto nos guiando para utilizar as estratégias propostas por tais metodologias.

12. Depende do professor, ou seja, se é um professor iniciante, tendo como sua primeira experiência o trabalho com línguas, acredito que o manual é um ótimo auxílio para o mesmo, pois o manual (por pior que seja) terá um respaldo pedagógico mais experiente e que dá certo, pois são elaborados com o intuito de treinar o professor. O professor mais experiente muitas vezes nem mais o considera relevante.

13. Através de turmas-piloto e com a análise do orientador pedagógico.

14. Sim, temos que propiciar o contato com a linguagem real.

15. Muito importante. O *layout* é motivador, principalmente para os alunos 'visuais', facilitando a aprendizagem.

16. Deveria haver material fotocopiável.

17. Sim, (razões na questão 12) para que os professores certifiquem-se das respostas e façam proveito dos tópicos culturais apresentados no material.

18. Além de turmas-piloto, procuramos conhecer mais sobre o material através do representante comercial,

que comenta sobre características do material.

#### Professor 4

1. Sim.

2. Todos possíveis.

3. Indutivamente - mas isso nem sempre é possível.

4. A centralização deve ser no aluno.

5. Ouvir – falar – ler – escrever (nesta ordem).

6. Crianças (5-10 anos); Jovens (11-15 anos); Adultos (acima de 15 anos).

7. Comunicação – havendo comunicação, há uso do vocabulário paralelamente.

8. Série. Há seqüência de conteúdo e os professores não precisam preencher lacunas e preocupar-se com o que falta.

9. Sim.

10. Não há metodologia perfeita, assim como não há livro perfeito. Se podemos alterar, ignorar, substituir o conteúdo do LD, também podemos mudar nossa abordagem de ensino. O objetivo deve ser sempre a aprendizagem do aluno. Se o aluno está aprendendo com o uso de metodologias ou técnicas diversas, não há razão para seguir apenas uma linha.

11. Eclética, pelas razões acima.

12. O manual serve para orientar o professor e não para ser um guia fiel.

13. Através da coordenação pedagógica das editoras.

14. Sim, mas textos não autênticos não prejudicam o aprendizado.

15. Muito importante para a motivação e o desenvolvimento da abordagem comunicativa.

16. São importantes, mas o professor pode trabalhar a pronúncia através de atividades que não façam parte do livro didático.

17. Sempre. Com o manual o professor pode compreender o autor e suas propostas dentro do material.

18. Não há critérios elaborados. Nos reunimos, analisamos o *syllabus*, *layout*, textos, nível de dificuldade, apresentação da gramática e alguns outros detalhes que consideramos relevantes. Não há prazo para mudança de material – o fazemos quando percebemos que o material está obsoleto ou há outros materiais melhores.

**APÊNDICE B - Informações preliminares para a escolha  
de livro didático para o ensino de língua inglesa**

<b>1. Informações sobre os alunos:</b>				
a) faixa etária: ____ 6 – 10 anos ____ 11 – 15 anos ____ acima de 16 anos				
b) ambiente de origem dos alunos: ____ urbano ____ rural				
c)* nível de conhecimento da língua inglesa __ iniciante 1 __ iniciante 2 __ pré-intermediário 1 __ pré-intermediário 2 __ intermediário 1 __ intermediário 2 __ avançado				
d) atitude dos alunos perante a L2: __ positiva __ negativa __ neutra				
e) habilidades que devem ser mais trabalhadas (1-4 sendo 1 para a mais importante e 4 para a menos importante. ____ ouvir ____ falar ____ ler ____ escrever				
<b>2. Informações sobre os professores:</b>				
a) proficiência na L2: __ fraco __ médio __ bom				
b) formação: __ ensino médio __ graduação em Letras __ graduação em outro curso __ pós-graduação em Letras __ mestrado em Letras __ TOEFL/TOEIC ou similares __ curso de idiomas no Brasil __ curso de idiomas no exterior __ intercâmbio				
c) tempo de experiência (em anos) como professor de LE: ____				
<b>3. Outras informações sobre o livro didático</b>				
	**	1	2	3
O LD aborda os objetivos do ensino na LE?				
É necessário material complementar?				
Segue o <i>syllabus</i> do curso?				
Livro em série ou individual?				
Estimula a comunicação?				
Textos autênticos?				
Apresenta <i>drills</i> e/ou exercícios de memorização?				
O autor considera diferente <i>background</i> em educação e cultura do aluno?				
Há livro de atividades?				
Apresenta lista de vocabulário?				
A linguagem apresentada é revista nas unidades ou lições subsequentes?				
Combina as necessidades dos alunos?				
Combina os requisitos do <i>syllabus</i> ?				
Compatível com o nível de educação e cultura dos alunos?				
Os temas apresentados são interessantes para os alunos?				
Há distribuição balanceada de gramática e vocabulário entre os capítulos?				
As atividades compreendem os objetivos delineados no <i>syllabus</i> ?				
Vocabulário, gramática e atividades auxiliam no desenvolvimento da comunicação?				
As atividades promovem a internalização do que foi aprendido encorajando a participação ativa dos alunos?				



Há revisão do conteúdo?			
O material é bem organizado? (i.e., com tabela de conteúdos, índice de vocabulários, lista de verbos, glossário, entre outros)?			
As fotos, desenhos e gráficos são elucidativos e auxiliam na compreensão do texto?			
Utiliza gramática em situações reais?			
Oferece <i>drills</i> e exercícios para auxiliar alunos a construir seu vocabulário?			
Fornecer questões para auxiliar o professor a testar a compreensão dos textos escritos e falados?			
O primeiro livro considera o aluno “ <i>true beginner</i> ” ou “ <i>false beginner</i> ”?			
Apresenta gramática dedutiva ou indutiva?			
Como o vocabulário é apresentado?			
Quais os recursos que o material oferece? __ CD áudio __ DVD/vídeo __ CD Rom __ atividades extras __ página na internet			
É dividido em unidades ou lições?			
Qual o tempo que deve ser gasto em cada unidade/lição?			
O livro deve ser utilizado em 1 semestre ou 1 ano?			
Há suporte pedagógico da editora? Como? Por telefone, correio eletrônico ou treinamento de professores na própria escola?			
<i>Full edition</i> ou <i>split edition</i> ?			
<b>4. Manual do professor</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>
O manual auxilia a entender o LD em relação aos objetivos de cada atividade?			
Auxilia o professor a motivar o aluno a usar vocabulário complementar?			
Oferece respostas e/ou sugestões para possíveis respostas?			
Oferece sugestões para exercícios orais sobre gramática?			
O manual ajuda o professor no ensino e integração das habilidades?			
O manual traz sugestões de como introduzir novas unidades/lições?			
Auxilia o professor a apresentar pronúncia, ritmo, pontuação e entonação?			
Auxilia o professor a avaliar trabalhos escritos e identificar os erros mais significativos dos alunos?			
Auxilia na apresentação da integração das quatro habilidades?			
Permite uma abordagem eclética?			
Traz modelos de avaliação escrita e/ou oral?			
Apresenta os objetivos do livro, metodologia, seqüência gramatical, ponto de vista do autor, sugestões, reprodução das atividades de audição e informações sobre a organização do material?			
Entende as limitações do professor não nativo da língua alvo e oferece subsídios para sua performance ao usar o LD?			
Auxilia o professor a refletir sobre o uso das atividades, mostrando o objetivo de cada uma e dá opções para mudar aquela atividade de acordo com o perfil dos alunos e /ou o número de alunos?			

\* ou denominação utilizada na escola

\*\* Legenda (1) sim (2) um pouco, (3) não

Quais outros critérios que você utiliza ao escolher um livro didático? Qual a periodicidade que sua escola troca o LD?

---



---



---



---



---

## APÊNDICE C - Glossário

### *Terminologia usada nesse trabalho*

A fim de evitar ambigüidades na compreensão, retomamos os principais conceitos utilizados pela Lingüística Aplicada e que foram citados neste trabalho.

### **Abordagem, método e técnica**

Segundo Anthony (apud Richards; Rodgers, 1986, p. 15), método seria o segundo numa hierarquia de três elementos – abordagem, método e técnica. De acordo com esse autor, abordagem é um conjunto de hipóteses que lidam com a natureza da língua e de seu processo de ensino-aprendizagem, método é um planejamento geral para apresentação da língua baseada numa abordagem selecionada e técnica é a atividade específica proposta em sala de aula que é consistente com o método e, portanto, em harmonia também com a abordagem. Por exemplo: um professor pode (em nível de abordagem) afirmar a importância do aprendizado num estado mental relaxado. O método decorrente dessa abordagem poderia ser o da *Suggestopedia*. As técnicas podem incluir tocar música barroca enquanto o professor lê um texto em língua estrangeira ou fazer com que os alunos sentem-se em posição de *yoga* enquanto ouvem uma lista de palavras.

Na década de 1980, Richards e Rodgers (1986: 15) reformularam os conceitos de abordagem, método e técnica, designando-os de *approach, design, procedure*. A literatura atual parece estar mais adaptada aos termos gerais de Anthony, razão pela qual decidimos utilizar esses termos no decorrer deste trabalho.

### **Análise Contrastiva (CAH – *contrastive analysis hypothesis*)**

Segundo Lightbrown e Spada (1998, 120), a CAH prevê que, onde há semelhanças entre a primeira e a segunda língua, o aprendiz adquirirá as estruturas da segunda língua com facilidade e onde houver diferenças, o aprendiz terá dificuldade.

### ***Drill***

*Drilling* é uma técnica que vem sendo utilizada há anos em aulas de língua estrangeira sendo um dos instrumentos do Método Áudio Lingual. Esta técnica enfatiza a repetição de modelos estruturais através da prática oral. Baseada na visão Behaviorista que aprender uma língua estrangeira é uma questão de formação de hábitos, a repetição correta conduz ao aprendizado da L2. Hoje, sabe-se que o aprendizado não é visto desta maneira, pois é um processo muito mais complexo e criativo e a língua é muito mais do que apenas uma lista de estruturas a ser memorizada. Mesmo assim, esta técnica ainda é utilizada com resultados positivos se empregada apropriadamente.

### **Ensino dedutivo / ensino indutivo**

O ensino dedutivo e indutivo em língua estrangeira refere-se aos aspectos gramaticais da língua. Quando o professor de LE apresenta primeiro as regras e após os exemplos, está utilizando um processo dedutivo. Este tipo de ensino é muito comum em aulas de língua estrangeira, principalmente em métodos como Gramática Tradução. Infelizmente, ao utilizar esta forma de aprendizado, o aluno pode não compreender completamente o que está envolvido nas regras agindo passivamente ao que lhe é apresentado não conseguindo o efeito desejado. Ao contrário, o ensino indutivo permite que o aluno perceba e compreenda as regras por si. Este ensino deveria ser o ideal, mas nem todos os alunos conseguem abstrair as regras. O ensino indutivo merece destaque em aulas comunicativas em que os alunos são criativos e compreendem o processo, embora seja um processo difícil.

### **Fluência**

É a habilidade de usar a língua espontaneamente e com segurança sem hesitação e pausa excessivas.

### ***Input / Output***

*Input* - palavra que indica “frases que você lê ou ouve”. É o oposto de *output*, que significa produzir frases falando e escrevendo. Você consegue o *input* quando lê e ouve frases em alguma língua. Se você entende estas frases, elas estão estocadas em seu cérebro – na parte do cérebro responsável pela linguagem. Quando você quer dizer algo naquela língua (i.e., quer produzir *output*), seu cérebro pode procurar a frase que você ouviu ou leu antes – uma frase que combine o significado que você quer expressar. Então, imita a frase (produz a mesma frase ou semelhante) e você diz sua “própria” frase naquela língua - este processo é inconsciente, o cérebro o faz automaticamente.

### **Precisão (*Accuracy*)**

É a habilidade de produzir frases gramaticalmente corretas, mas não necessariamente as habilidades de falar ou escrever fluentemente. Pesquisa conduzida por Ellis (1994: 617-620) sobre o ensino formal para produzir estruturas precisas revelou que os resultados nem sempre foram positivos, embora tenha auxiliado boa parte dos alunos a falar corretamente. A precisão não significa que o aprendiz possui fluência.

### **Primeira língua / Segunda língua / Língua estrangeira**

Os termos primeira língua, segunda língua e língua estrangeira serão amplamente utilizados neste trabalho necessitando, portanto, de definições para melhor compreensão. O termo primeira língua (L1 daqui por diante) refere-se à primeira língua aprendida. As crianças, antes mesmo de iniciarem a alfabetização, já têm conhecimento de um número enorme de palavras e já sabem, em princípio, utilizar todas as regras gramaticais da sua língua. Crianças que vivem em lares onde os pais pertencem a diferentes culturas / países, geralmente aprendem duas línguas simultaneamente. Diz-se, então, que possuem duas línguas maternas.

Ao contrário, a língua estrangeira é resultado de um processo consciente, onde o aprendiz estuda em sala de aula, mas não a utiliza junto à sua comunidade lingüística (exemplo: aluno brasileiro que estuda inglês no Brasil). Já a segunda língua ocorre quando a língua estudada é usada fora da sala de aula, junto à comunidade lingüística diversa da do

aprendiz (exemplo: aluno brasileiro estudando inglês na Inglaterra). A partir daqui chamaremos de L2<sup>36</sup> tanto para a língua estrangeira quanto para a segunda língua.

### ***Scanning***

É uma estratégia de leitura não-linear empregada pelo leitor de forma seletiva, com a intenção de localizar exatamente as informações de que necessita.

### ***Skimming***

É uma estratégia que consiste em lançar os olhos rapidamente sobre o texto realizando uma breve leitura a fim de captar somente o assunto geral.

### ***Syllabus***

Etimologicamente *syllabus* significa um rótulo, uma lista de conteúdo. Um *syllabus* deve conter as linhas gerais do curso, uma programação dos tópicos. O principal objetivo do *syllabus* é informar aos alunos sobre o que é o curso, por que ele é ensinado, e quais são os requisitos para completar o curso com aproveitamento.

---

<sup>36</sup> Embora este trabalho possa ser analisado sob um olhar de qualquer língua estrangeira, o termo L2, na maioria das vezes, será referente ao ensino-aprendizagem da língua inglesa, pois não serão analisados e investigados livros e professores de outras línguas estrangeiras.

**APÊNDICE D – Entrevista com os professores das escolas entrevistadas.**

1. Quais os níveis que você trabalha em sua escola?	
2. Há quanto tempo leciona inglês (incluindo escolas de ensino fundamental e médio e instituto de idiomas)?	
3. Como você aprendeu a língua inglesa?	
4. Qual a sua formação acadêmica?	
5. Quais as contribuições de sua formação acadêmica (principalmente no caso do curso de Letras) e/ou experiência com a língua inglesa para você se tornar um bom professor?	
6. Quais dificuldades você sente no seu trabalho de docência?	
7. Você utiliza o livro didático sempre em sala de aula? Em que situações você sente necessidade de utilizá-lo e em quais observa ser melhor não fazê-lo?	
8. Você complementa o livro didático com algum material. Quais e por quê?	
9. O que você acha dos livros didáticos que utiliza ou já tenha	

utilizado? Quais as deficiências e qualidades encontrada neles?	
10.O que você percebe nos alunos em relação ao livro didático (prazer, motivação, aborrecimento, entre outros)? Ele confere autonomia ao aluno? Em que situações isso ocorre e quando não?	
11. O livro didático é útil no processo de ensino da cultura ou dificulta o contraste que há com a cultura do próprio aluno?	
12.Você utiliza todos os recursos que o livro didático acompanha (CD áudio, CD-ROM, página na Internet, atividades extra)?	
13.Como você age quando encontra dificuldade na utilização do método proposto pelo livro?	
14. Você procura encaminhar suas aulas através dos preceitos ditados pela abordagem comunicativa ou entende que o ecletismo no ensino de línguas estrangeiras é uma possibilidade de agregar mais alunos para o desenvolvimento proficiente na L2?	

Respostas ao questionário acima:

Professor 1

1. Trabalho apenas com crianças e adolescentes.
2. 7 anos.
3. Letras e curso de idiomas (aproximadamente 5 anos).
4. Letras.
5. O curso de Letras apenas me deu noções mais concretas sobre a gramática, mas prejudicou quanto ao uso dos métodos. Ao deixar a universidade eu era totalmente 'gramatiquera'. O curso de inglês em escola de idiomas melhorou minha comunicação e, observando os professores, observei a forma de ensino. A partir daí, comecei a mudar minha posição frente aos alunos – envolvendo-os no ensino e não centralizando. Quanto à cultura e metodologia a ser empregada, aprendi mesmo no curso de inglês.
6. Sinto dificuldade em compreender a abordagem que é utilizada na escola em que trabalho devido à formação que tive. Mesmo adaptada ao ensino comunicativo, algumas vezes percebo que recorro à tradução, gramática e excesso de explicação.

7. Sigo o manual do professor, mas aos poucos vou ajustando à minha própria forma de ensinar. Talvez devido à insegurança, o livro didático ainda é meu principal instrumento.
8. Sim, através dos recursos que o próprio material oferece e atividades que elaboro, pesquiso ou conheço.
9. Gosto dos livros que utilizamos atualmente. Acho que, por serem feitos para um público diferenciado, temos que adaptar muita coisa à realidade brasileira.
10. Depende do livro utilizado. Percebo que, quando a escola utiliza um livro em série, algumas vezes os alunos sentem-se desmotivados com o uso constante daquele material. Acho que o livro confere autonomia, mas eu devo saber como trabalhar melhor com ela e descentralizar sempre mais o ensino.
11. Auxilia mas atrapalha aqueles alunos com dificuldade de comunicação. Nesses casos, esqueço um pouco do aspecto cultural e me dedico mais a fazer o aluno entender, falar, escrever e ler melhor.
12. Sim, sempre que possível.
13. Recorro aos colegas ou ao coordenador pedagógico.
14. A abordagem comunicativa é excelente, mas nem todos os alunos conseguem absorver o máximo dela. O uso de métodos diferentes se faz necessário muitas vezes.

### Professor 2

1. Todos.
2. Há 5 anos.
3. Em escolas de idiomas.
4. Sou graduada em Pedagogia.
5. Aprendi a ser professora na faculdade de Pedagogia, mas a comunicação, gramática, diversidade de métodos, cultura da L-alvo e como as pessoas aprendem línguas estrangeiras, aprendi através de cursos de idiomas e também através de muita leitura e cursos de curta duração para professores. O LD é importante no processo de transmitir a cultura da língua inglesa.
6. Fazer com que todos os alunos possam comunicar-se na língua inglesa.
7. Sempre utilizo o livro, mas tenho o cuidado de não me tornar escrava do material, acatando o que os autores sugerem sem que conheçam a realidade em que atuo.
8. Sim, pois os livros nem sempre são eficazes o tempo todo.
9. São bons. São deficientes no ensino do vocabulário. Muitas vezes tenho que recorrer à técnicas diferentes para que os alunos absorvam melhor o vocabulário.
10. O LD não confere autonomia. O aluno sozinho não consegue muitos resultados.
11. Útil, principalmente para os professores que não tiveram acesso à cultura diretamente em países de língua inglesa.
12. Sempre.
13. Peco ajuda para outro professor.
14. O ecletismo é bom e a abordagem comunicativa oferece esta brecha.

### Professor 3

1. Todos.
2. 4 anos.
3. Faculdade e curso de idiomas.
4. Letras Português-Inglês.
5. Sou formada em Letras e acho que o curso me ajudou muito para exercer minha profissão, exceto alguns aspectos culturais – que acho fundamental – e o emprego da metodologia adequada, que aprendi com a experiência em sala de aula. Durante a graduação no curso de Letras nós estávamos mais preocupados em tentar falar o melhor possível e compreender as estruturas gramaticais e acabamos deixando um pouco de lado a teoria, supondo que ela não seria tão importante quanto dominar a língua.
6. Compreender como os alunos aprendem.



- |   |
|---|
| 7. Sim. Uso outros livros quando estes são mais fáceis para o aluno. Não utilizo outros livros quando há dificuldade para os alunos compreenderem o conteúdo.         |
| 8. Sim. Percebo que sair do LD pode ser importante para a motivação dos alunos e até do professor, que não fica apenas seguindo o material da escola.                 |
| 9. Bons. Atividades de audição são, às vezes, difíceis de serem compreendidas.  |
| 10. Conferem autonomia e motivação.   |
| 11. Útil.   |
| 12. Utilizo alguns recursos quando acho necessário.   |
| 13. Peço ajuda ao coordenador.  |
| 14. Acho que precisamos estar cientes das inteligências múltiplas e que cada aluno aprende de forma diferente e, portanto, um 'mix' proporciona oportunidade a todos. |

#### Professor 4

- |   |
|---|
| 1. Todos.   |
| 2. 3 anos.  |
| 3. Cursos de idiomas e intercâmbio.   |
| 4. Pedagogia.   |
| 5. Qualquer curso universitário possibilita que sejamos mais eficientes em ministrar aulas, mas para ser professor de língua estrangeira é necessário saber a língua alvo. A experiência como professor em curso de idiomas foi fundamental para que eu pudesse compreender melhor como as pessoas aprendem uma língua estrangeira e que a cultura de povos (língua inglesa) é importante para que os alunos possam comunicar-se com mais clareza. Mesmo assim, acho que preciso aprender a utilizar melhor os aspectos culturais e as metodologias, não apenas as que utilizo atualmente. O LD é importante para transmitir a cultura dos povos de língua inglesa mas, dependendo da classe social dos alunos isso é difícil, foi é distante da realidade deles. |
| 6. Fazer os alunos falarem inglês o tempo todo.   |
| 7. Quase sempre. Não utilizo quando há atividades melhores em outros livros.  |
| 8. Sim. Mas sempre tento utilizar materiais que dêem suporte ao que estamos estudando. Outras vezes, trabalho com jogos ou músicas que estão fora do contexto da aula, mas isto também é importante para o aprendizado.   |
| 9. Ótimos. Acho difícil fazer os alunos serem autônomos.  |
| 10. Se for livro em série, a partir do terceiro eles sentem-se desmotivados.  |
| 11. Sim.  |
| 12. Quase sempre.   |
| 13. Utilizo métodos mais práticos, como Gramática e Tradução e Áudio Oral.  |
| 14. Tento analisar como eu aprendi e como meus alunos querem aprender ou como eles aprendem melhor.   |

#### Professor 5

- |   |
|---|
| 1. Todos.   |
| 2. 7 anos.  |
| 3. Cursos de idiomas.   |
| 4. Pedagogia.   |
| 5. Procuo compreender o que os autores dos LDs querem transmitir e como querem. Acho que deveríamos saber mais sobre as metodologias existentes para que possamos melhorar o ensino nas escolas, assim como introduzir aspectos culturais dos povos de língua inglesa, o que pode ser motivador na aprendizagem dos alunos. |
| 6. Prender a atenção dos alunos e fazê-los comunicarem-se em inglês.  |
| 7. Os LDs, algumas vezes, são complicados de ser utilizados. Com certa frequência, utilizo complementos   |

do próprio material didático. Outras vezes, eu preparo algo diferente para dinamizar um pouco as aulas. Procuo ensinar da maneira que aprendi e tento observar como meus alunos aprendem. Utilizo também muitas técnicas e atividades dinâmicas, mas não me preocupo muito em saber o que este ou aquele autor ou lingüista diz sobre a aquisição da segunda língua.

8. Sim.

9. Ótimos. Acho difícil agradar a todos os alunos em todas as atividades.

10. Acho que os livros procuram dar autonomia aos alunos e também promovem motivação no aprendizado devido ao *layout* e as formas inovadoras de apresentar aos alunos a língua estudada. Porém, o LD funciona como um suporte, mas os alunos esperam algo extra e ajuda do professor.

11. Ajuda aluno e professor.

12. Sempre que há tempo e é necessário.

13. Sempre que ensino gramática procuro me colocar no lugar deles para saber se é fácil de entender ou não e como eu aprendi. Portanto, se encontro dificuldade em utilizar o método, tento analisar como eu aprendi, ou como os alunos podem aprender melhor. Às vezes leio algo sobre aquisição de língua estrangeira e procuro utilizar na prática.

14. Analiso como meus alunos aprendem melhor e utilizo outros métodos, se necessário. Porém, procuro seguir o que a abordagem apresenta. O uso de outros métodos é importante, mas deveríamos conhecer melhor para que não fiquemos fazendo voltas e não nos encontrarmos mais no ensino comunicativo.

### Professor 6

1. Intermediário.

2. 2 anos.

3. Intercâmbio e cursos de idiomas.

4. Sou formada em Turismo.

5. Experiência é fundamental para o professor, mas deve ser seguida paralelamente com conhecimentos lingüísticos e didáticos. Procuo aprender sempre mais para que meus alunos possam falar inglês como um falante nativo da língua e não apenas como um brasileiro que impõe sua cultura na língua alvo. Sei, ou procuro saber mais sobre metodologias, mas acho que é fundamental conhecermos aquelas que estamos utilizando no curso.

6. Ensinar gramática através da abordagem comunicativa.

7. Sim.

8. Sim, pois os livros não são completamente eficazes.

9. Bons. Deveriam ter mais atividades de repetição.

10. Há motivação e prazer quando crianças, mas aborrecimento quando adolescentes. As crianças e pré-adolescentes sentem prazer e motivação. Já os adolescentes acham os livros difíceis e “pesados”.

11. Muito útil.

12. Quase tudo.

13. Recorro a outros métodos.

14. Já estudei um pouco sobre a teoria que envolve a AC, e considero que o uso de outros métodos é necessário para que todos possam aprender. Os alunos aprendem de maneiras iguais, mas precisam que, em determinadas situações, possam trabalhar mais uma ou outra modalidade como: fixação através de figuras, repetições, demonstrações, etc.

### Professor 7

1. Básico e intermediário.

2. 2 anos.

3. Cursos de idiomas.

4. Marketing.

5. Sei o suficiente sobre métodos para poder ministrar minhas aulas. Os livros didáticos, que são

publicados em países de língua estrangeira, já trazem a cultura dos povos implícita nos diálogos e em algumas atividades, mas não podemos nos restringir ao LD. Acho que minha formação acadêmica em Pedagogia me ajudou a ser um bom professor mas, para ser professor de inglês tive que aprender muito mais do que a língua falada e escrita e, infelizmente, isto foi feito sem ajuda de professor.

6. Motivar alunos.

7. Sim.

8. Sim, pois os livros são deficientes.

9. Bons. Deveriam ter mais atividades de repetição e temas mais interessantes.

10. Auxiliam na autonomia se o professor sabe lidar com ela e proporcionar aos alunos sua independência.

11. Às vezes dificulta, mas consigo trabalhar este aspecto.

12. Sim.

13. Tento ficar na abordagem comunicativa. Só recorro a outros métodos, quando percebo que os alunos realmente não conseguem compreender. Isso ocorre com mais frequência com adultos.

14. Entendo que não se pode ir aos extremos entre um e outro. Deve-se buscar o equilíbrio, visando sempre a aquisição do conhecimento e a comunicação oral a qual uma língua deve estar.

### Professor 8

1. Todos.

2. 8 anos.

3. Aprendi em cursos de idiomas.

4. Sou formada em Administração.

5. Acredito que sei pouco ainda sobre metodologias e outras coisas importantes no ensino de língua inglesa. Fiz pós em inglês e isso foi muito importante para me tornar uma professora melhor. Embora ainda falte muito, acho que estou seguindo os passos que um professor, preocupado com sua carreira e com o desenvolvimento dos seus alunos, deve ter. O curso universitário me ajudou a ensinar pessoas. Mas, foi no curso de inglês que aprendi um pouco sobre métodos, cultura, como devo ensinar, como devo corrigir...

6. Sinto dificuldade em ensinar gramática.

7. Sigo o livro didático mas recorro a outros materiais quando o conteúdo alguma atividade é difícil ou conheço outra melhor.

8. Utilizo outros materiais frequentemente para tornar as aulas mais dinâmicas, principalmente quando alguma atividade do livro é mais difícil.

9. Gosto do material que utilizamos atualmente, embora nem sempre seja fácil apresentar os costumes e as expressões utilizadas pelos falantes nativos em situações que nós utilizaríamos de maneira diversa. Entretanto, os livros utilizados este ano são melhores do que os utilizados em outros anos. Nós procuramos, com base em nosso conhecimento e experiência com livros anteriormente utilizados a fazer uma escolha de um LD que atenda às reais necessidades dos nossos alunos e que saibamos utilizar sem muita alteração do conteúdo no decorrer do ano. Se o material didático nos fornece recursos extras, estes serão melhor aceitos. Porém, não adotamos nenhum critério padrão para realizar esta escolha.

10. Os livros atuais procuram dar autonomia ao aluno, se o professor tiver a capacidade de trabalhar com este aspecto, gradativamente, com seus alunos. Algumas vezes isso é difícil, principalmente quando há muita diferença entre a cultura do aluno e a apresentada no LD.

11. O LD é útil e fundamental para o aluno e o professor. Quando há contraste entre as culturas, tento trabalhá-las da maneira que aprendi.

12. Sim.

13. Peço auxílio para o coordenador.

14. Procuo seguir a abordagem comunicativa sempre.