

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO

UNIDADE ACADÊMICA DE SERRA TALHADA

LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

GUSTAVO SAULO ALVES LEITE

**UM COMPARATIVO ENTRE AULAS DE LÍNGUA INGLESA: ABORDAGENS
AUDIOLINGUAL E COMUNICATIVA NO ENSINO MÉDIO**

SERRA TALHADA

2018

GUSTAVO SAULO ALVES LEITE

**UM COMPARATIVO ENTRE AULAS DE LÍNGUA INGLESA: ABORDAGENS
AUDIOLINGUAL E COMUNICATIVA NO ENSINO MÉDIO**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação como Trabalho de Conclusão de Curso, do curso de Licenciatura Plena em Letras, da Unidade Acadêmica de Serra Talhada, Universidade Federal Rural de Pernambuco.

Professora orientadora: Bruna Lopes
Fernandes Dugnani

SERRA TALHADA

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca da UAST, Serra Talhada - PE, Brasil.

L533c Leite, Gustavo Saulo Alves

Um comparativo entre aulas de língua inglesa: abordagens
audiolingual e comunicativa no ensino médio / Gustavo Saulo Alves
Leite – Serra Talhada, 2018.

68 f.: il.

Orientadora: Bruna Lopes Fernandes Dugnani

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Bacharel em
Letras) – Universidade Federal Rural de Pernambuco. Unidade
Acadêmica de Serra Talhada, 2018.

Inclui referências, apêndice e anexo.

1. Língua inglesa - Ensino - Métodos. 2. Língua inglesa (Ensino
médio). 3. Prática de ensino. I. Dugnani, Bruna Lopes Fernandes, orient.
II. Título.

CDD 400

GUSTAVO SAULO ALVES LEITE

**UM COMPARATIVO ENTRE AULAS DE LÍNGUA INGLESA: ABORDAGENS
AUDIOLINGUAL E COMUNICATIVA NO ENSINO MÉDIO**

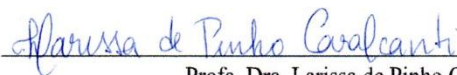
Monografia apresentada como Trabalho de
Conclusão de Curso, do curso de Licenciatura
Plena em Letras, da Unidade Acadêmica de Serra
Talhada, Universidade Federal Rural de
Pernambuco.

Aprovado em 22 de agosto de 2018.

BANCA EXAMINADORA



Profª. Dra. Bruna Lopes Fernandes Dugnani
Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada
1º examinador/orientador



Profª. Dra. Larissa de Pinho Cavalcanti
Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada
2º examinador



Prof. Msc. João Paulo de Souza Araújo
Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Serra Talhada
3º examinador

*Dedico este trabalho a Deus por ter me guiado
nesta caminhada, a minha família e a todos
que estiveram comigo nesta jornada.*

AGRADECIMENTOS

Acho que a quem eu mais devo agradecer seja a Deus, por ter me guiado até aqui e me dado forças para vencer as minhas limitações físicas e psicológicas. Ao destino, que colocou no meu caminho, desde o início dessa jornada acadêmica, tantas pessoas incríveis, que me impulsionaram a correr atrás dos meus sonhos e acreditar mais em mim mesmo.

Desde o início eu nem me dei conta de quantas barreiras eu teria que enfrentar, tantas novidades nunca vivenciadas por mim, talvez pela imaturidade que eu tinha quando adentrei nesse mundo de pessoas em busca de uma formação acadêmica. Mas, hoje eu posso ver o quanto aprendi a lutar, e o quanto eu amadureci com a graduação. Não sei se esse era o melhor caminho a seguir, mas, quem é que sabe...

Assim, meus agradecimentos também vão para a UAST, que me abriu a mente e me permitiu vivenciar estas novas coisas. Sem ela eu talvez nem teria saído de minha cidade, não teria conhecido novos horizontes, novas pessoas, feito amigos que levarei comigo pra sempre, assim espero. Ainda na UAST, fui pibidiando e agradeço a isso, pois lá pude ter um maior contato com a realidade que me espera após a conclusão do curso.

E, mesmo sendo clichê, não poderia deixar de saudar e reverenciar a minha família estupenda (para não falar outra coisa). Pois, foram eles, minha vó principalmente que vivenciaram junto de mim, os altos e baixos, as felicidades e os stressess que essa monografia me proporcionou. E, ainda mais por entender as minhas loucuras, que foram e são várias, não me julgando por elas, mas entendendo que faziam parte do processo, que precisava delas para relaxar de alguma forma. As músicas, pois, *“quem canta seus males espanta”*, que me fizeram chorar, rir, me sentir bem. Aos meus exercícios visuais, que me envaideceram e não me deixaram se sentir mais cego do que já me acho, e sim, de alguma forma me deixaram mais felizes com a visão que tenho. Ainda a eles, minha família, porque me deixaram sozinhos nos momentos em que eu precisava estar, deixaram de conversar perto de mim para não me atrapalhar, e por compreenderem que eu precisava demais deles naqueles momentos em que eu estava cansado, pode ser controverso, por não me deixarem sozinho. Pois, a solidão foi necessária, mas, a necessidade de estar com eles também.

A gente tão solidária não poderia deixar de citar aqui, nesse momento mais tranquilo da monografia, pessoas que ofereceram seus humildes lares para que eu pudesse ficar em Serra Talhada quando necessário. Seja nas optativas que tive que pagar à tarde, seja em minicursos semanais que ocorreram no horário vespertino. Essas pessoas me fizeram me sentir confortável, onde eu tão assustado com a novidade de estar longe de casa, ou talvez antissocial, nunca pensei estar.

Bruna dugnani, a você que me acolheu tão caridosamente em um momento em que eu estava preocupado, pois, em pleno fim de período, no caso o ultimo, ainda não tinha tido a coragem de falar com alguém que pudesse me orientar nessa empreitada. Por ser tão gente como a gente, por fazer desse momento algo menos estressante, por se preocupar mais com o psicológico do aluno do que com uma formação que o deixe a ponto de enlouquecer. Pois, lembro que em pleno 9º período, tendo eu decidido não colocar o TCC na grade, porque os estágios já me seriam bem sacrificados, você falou para turma que cuidassem do seu psicológico, e isso me acalmou...

Como disse, a UAST me trouxe vários presentes, um deles foi os “*Dê bestes friends*”. Eu nunca fui tão aberto a novas amizades, tinha dificuldades para me relacionar com pessoas novas, mas, vocês são o grupinho de pessoas que vieram e ficaram, diferentemente dos outros que só passaram pela minha vida acadêmica. As nossas viagens para os eventos, nossas fotos, nossas baladinhas ficarão pra sempre comigo, impossível esquecê-las.

LEITE, Gustavo Saulo Alves. **Um comparativo entre aulas de língua inglesa: abordagens audiolingual e comunicativa no ensino médio**. 2018. 68f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE/UAST. Serra Talhada, PE.

RESUMO

Este trabalho objetiva demonstrar as disparidades e semelhanças estabelecidas entre teoria e prática de aulas que ocorreram nas abordagens audiolingual e comunicativa. A aula baseada na teoria audiolingual foi ministrada no 1º ano “A” do ensino médio, enquanto a aula baseada na teoria do ensino comunicativo foi ministrada no 1º ano “C” do ensino médio, ambas ocorreram em uma Escola pública da Paraíba. Para a construção desta pesquisa recorremos a Leffa (1988), Brown (2001), Uphoff (2008), Holden (2009), Larsen-Freeman e Anderson (2011), Oliveira (2014), Cunha (2016), Rodrigues (2016). Além de fazermos algumas reflexões advindas das OCEM (Orientações Curriculares para o Ensino Médio), a fim de apresentar considerações relevantes para o ensino de línguas estrangeiras. Os planos de aula feitos em ambas às abordagens desta pesquisa servem como guia para a construção de nossa metodologia. Ainda foram realizadas avaliações com alunos das duas turmas, propondo que eles expusessem considerações a respeito das aulas. Apesar de um relato livre, para dar um caminho ao discente, formulamos uma pergunta motivante: “Exponha suas opiniões a respeito da aula. Como foi a sua participação? Se a aula foi atrativa? Qual foi o momento que mais gostou? A aula foi motivante?”. Em nosso *corpus*, obtido por meio da opinião ativa dos alunos, podemos perceber que as relações entre teoria e prática de ambas as abordagens revelou aspectos que fizeram delas, tão distintas em teoria, semelhantes no momento de avaliação dos alunos.

Palavras-chave: Abordagem Audiolingual. Abordagem Comunicativa. Ensino de língua inglesa. Teoria e Prática.

LEITE, Gustavo Saulo Alves. **Um comparativo entre aulas de língua inglesa: abordagens audiolingual e comunicativa no ensino médio.** 2018. 68f. Monografia (Licenciatura em Letras) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, UFRPE/UAST. Serra Talhada, PE.

ABSTRACT

This work aims to demonstrate the disparities and similarities established between theory and practice of classes that happened in the audiolingual and communicative approach. The class based on the audiolingual theory was taught in the class “A” of the 1st year of high school, while the class based on the communicative theory was taught in the class “C” of the 1st year of high school, the both happened in a public school of Paraíba. To build this search we resort to Leffa (1988), Brown (2001), Uphoff (2008), Holden (2009), Larsen-Freeman e Anderson (2011), Oliveira (2014), Cunha (2016), Rodrigues (2016). Beyond we made some reflections that comes from the OCEM (The national curriculum guidelines to the secondary school), in order to present relevant considerations to the teaching foreign language. The lessons plans made in both of the approaches of this search serve as a guide to build of our methodology. Still evaluations were done with some students of two classes, proposing that they exhibit considerations about the classes. Despite a free report, to give a way to the student, we formulated a motivating question: “Expose your opinions about the class. How it was your participation? If the class was attractive? What was the moment that you liked much? The class was motivating?” In our *corpus* that we got by the active opinion of the students, we can note that the relations between theory and practice of both approaches revealed aspects that made them, so different in theory, similar at the moment of the students evaluation.

Keywords: Audiolingual approach. Communicative approach. Teaching of English Language. Theory and Practice.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1. DUAS ABORDAGENS EM FOCO NO ENSINO DE LI.....	14
1.1 A perspectiva Audiolingual.....	16
1.2 A perspectiva Comunicativa.....	23
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O PLANEJAMENTO APLICAÇÃO.....	30
3. ANÁLISE DOS DADOS: O PLANO E AS AVALIAÇÕES.....	36
3.1 Aula Audiolingual.....	36
3.2 Aula Comunicativa.....	44
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	52
REFERÊNCIAS	55
ANEXOS.....	57
Anexo 1: Plano da aula behaviorista.....	58
Anexo 2: Plano da aula comunicativa.....	60
Anexo 3: AVALIAÇÕES: aula behaviorista.....	62
Anexo 4: AVALIAÇÕES: aula comunicativa.....	66

INTRODUÇÃO

O sistema de ensino público no Brasil é permeado de diversas perspectivas, pesquisas, teorias de autores renomados, mas sabemos que na realização efetiva e prática das escolas muitas vezes esses estudos, que podem servir como uma base de referência para os professores, não são aplicados, e sim ignorados. Muitas vezes por falta de tempo, salas lotadas, ou ainda uma escola sem recursos necessários (SATYRO e SOARES, 2007). As dificuldades argumentadas são várias, mas devemos tentar vencer as barreiras para que ensinemos da melhor forma possível a língua que nos propusemos.

Nesse âmbito, no que diz respeito ao ensino de língua adicional¹, mais especificamente de língua inglesa, temos os métodos de ensino de língua estrangeira que se apresentam em uma ampla variedade de perspectivas que servem para guiar as trabalho do professor de LE no processo ensino-aprendizagem das escolas, também servem para que o profissional que ensina a língua possa, estando ciente desses métodos², adequá-los de acordo com a sua realidade de sala de aula.

O professor então deve ser autônomo, ciente dos conteúdos e métodos que deve inserir em suas aulas, “A intenção não é doutrinar o professor no uso de um determinado método, mas informá-lo das opções existentes. Cabe a ele, partindo de sua experiência, das características de seus alunos, e das condições existentes, tomar a decisão final”. (LEFFA, 1988, p. 211). A necessidade do professor, então, é o que vai lhe encaminhar na escolha da maneira como irá planejar a sua aula, e respectivamente ministrá-la. Assim, surge a necessidade de que os professores de língua adicional se disponham a pesquisar os métodos, estudá-los e aplicá-los em sua sala de aula, e se necessário adaptá-los de acordo com as demandas das suas salas de aula.

Tendo em vista o que foi dito a respeito das mais variadas perspectivas de ensino que podem ser adotadas em sala de aula para se lecionar uma aula de língua inglesa, e que cabe ao docente escolher, pensar em metodologias que mais se adequem ao seu contexto de sala de aula, este trabalho tem como princípio fundamental notar como são

¹ Diante das discussões e oscilações que envolvem esse termo, por vezes teóricos utilizam “adicional” enquanto outros utilizam “estrangeira”. Neste trabalho, oscilações quanto a esses termos ocorrerão.

² Muitas vezes para o leitor pode não ficar clara a proposta, mas por vezes utilizaremos do termo abordagem, e por vezes do termo método. Leffa (1988, p.211-212), já se referia ao problema da terminologia, e uma discussão a respeito do uso dessas terminologias e uma definição a respeito delas é trazida no início do primeiro capítulo.

percebidos dentro desse ambiente a aplicação de dois métodos, que podem de modo inconsciente, e por vezes conscientemente, já ter sido o utilizado pelo professor. Então, numa perspectiva mais sistematizada e consciente, de acordo com as teorias que serão vistas para realização deste trabalho, serão planejadas aulas que sigam as premissas de duas abordagens: a audiolingual e a comunicativa, em contextos de sala de aula.

Nossa escolha pode ser justificada pelo fato de nesses métodos podermos perceber algumas distinções quanto às ideias que estes carregam em suas perspectivas, como, por exemplo, a distinção entre fluência e precisão, visto que, enquanto a abordagem comunicativa preocupa-se mais com a aquisição da língua através da fluência, a abordagem audiolingual acredita que aprender uma língua exige uma boa precisão. Entre tantas outras características que podem distinguir essas abordagens que surgiram na história com objetivos distintos de ensino, em sociedades que demandavam outras exigências.

Além de que esses métodos/abordagens apresentam uma maior aplicabilidade nas escolas de minha cidade, ou seja, no meu contexto de escola pública, sem tantos recursos. E, ainda são os que a proposta ficou mais clara para mim, portanto, planejar e ministrar aulas com essas duas propostas passa a se tornar uma tarefa menos árdua, mas, um pouco mais satisfatória e segura. Embora, ensinar inglês possa se mostrar uma tarefa difícil na qual alguns empecilhos possam surgir, o docente deve procurar meios para facilitar o seu ensino, formas de tornar uma aula menos tradicional, e esse estímulo pode te dar um sentimento de grandeza, responsabilidade, importância para a educação, e para a formação de alunos mais conscientes e globalizados. Pois, é sabido que a língua inglesa é o principal exemplo do que é uma língua global, visto que está presente na ciência, na tecnologia, no mundo do qual fazemos parte. Na atualidade, os alunos compreendem melhor a função de aprender outra língua, seja para se comunicar com estrangeiros que visitam o Brasil, seja para fazer amigos estrangeiros em aplicativos, seja apenas por *status*, ou ainda por sonhar com um intercâmbio. E os métodos podem de fato ajudar, dependendo da sua necessidade, dos seus objetivos em aprender uma língua adicional.

Partindo desses pressupostos, pretendemos com esse trabalho expor os relatos das aulas regidas em uma escola pública do sertão da Paraíba. Aulas essas que seguirão os pressupostos teóricos das abordagens audiolingual e comunicativa. As mesmas se darão nas turmas do 1º ano “A” e no 1º ano “C” do ensino médio, que foram cedidas, apesar das dificuldades na grade de horário, pela professora que está colaborando com a

realização da aplicação desses planos de aula. As propostas de aula tanto para o 1º ano “A” quanto para o 1º ano “C” abordam uma temática. A professora em questão leciona português e inglês, devido à carência de docentes para o ensino de língua inglesa na minha cidade. Os alunos da turma são em geral de classe média, que vivem na zona urbana da cidade em questão.

A partir dessa proposta de aulas buscaremos revelar algumas divergências percebidas, características que definem as abordagens, e ainda para aquele contexto qual foi o melhor plano aplicado, de acordo com a opinião dos alunos. Essas questões serão respondidas através da realização de uma entrevista com alguns alunos, mostrando de forma subjetiva e individual o que achou a respeito das aulas. As questões serão utilizadas como *corpus* para análise dessa pesquisa, e versará não sobre os conteúdos das aulas, mas sim a relação do aluno com aquela aula.

Com isso, esperamos alcançar alguns objetivos pré-estabelecidos, mas que podem ser diferente do que se espera alcançar durante a aplicação das aulas. Como, por exemplo, esperamos que em relação a memorização das aulas, os alunos respondam que ocorreu no método audiolingual do que no comunicativo uma maior memorização, devido as repetições próprias do método. Em relação à confiança própria dos alunos durante as aulas, esperamos perceber que os alunos se sintam mais confortáveis na aplicação da abordagem audiolingual do que na comunicativa. Objetiva-se também que eles percebam que em relação à contextualização das aulas, uma aula que reflita sobre a sua realidade, a abordagem comunicativa tenha prioridade nas respostas, visto que essa é uma das maiores preocupações dessa abordagem.

A organização deste trabalho está constituída de uma maneira que facilite a compreensão do leitor. Para tanto, a pesquisa foi dividida em três capítulos, o primeiro se propõe mostrar as leituras e discussões sobre a temática da nossa pesquisa, tanto na perspectiva audiolingual quanto na comunicativa. Subdividindo duas seções com ambas as abordagens, delimitando as especificidades de cada uma de modo separado. No segundo capítulo, a proposta é mostrar toda a nossa organização, os materiais utilizados para a regência de aulas. Os planos de aula das turmas onde foi regida a aula audiolingual e a aula comunicativa, as avaliações dos alunos. O último capítulo faz uma análise dos recursos utilizados na metodologia, com foco em analisar as avaliações e considerações dos alunos sobre as aulas.

1. DUAS ABORDAGENS EM FOCO NO ENSINO DE LI

Em se tratando dos métodos de ensino de língua estrangeira podemos notar que eles se apresentam numa ampla variedade de perspectivas que servem para guiar as ações do trabalho docente em sala de aula. Diante disso, a proposta deste primeiro capítulo é fazer um apanhado geral a respeito das abordagens/métodos que serviram de base para a pesquisa desse trabalho, no caso a abordagem audiolingual e a abordagem comunicativa. Para uma melhor compreensão de ambas, faremos entrelaces com outras abordagens e métodos que também apresentaram e ainda apresentam uma grande importância para o processo ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras na educação escolar. Citemos, por exemplo, a Abordagem da Gramática e Tradução e a Abordagem Direta, pois através destas pode-se revelar diversas relações de contraste e semelhanças quanto as metodologia que utilizavam, e que definem e caracterizam as qualidades de cada abordagem.

A fim de perceber esses contrastes, abordamos questões referentes aos objetivos, à relação entre os sujeitos atuantes dentro de uma sala de aula, e o método utilizado de acordo com a aula de cada método. Para tanto, utilizamos como fonte teórica para a construção argumentativa desse trabalho, leituras que tratam do enfoque no estudo de abordagens e métodos para o ensino de línguas, como Leffa (1988), Brown (2001), Uphoff (2008), Holden (2009), Larsen-Freeman e Anderson (2011), Oliveira (2014), Rodrigues (2016), e ainda discussões referentes ao ensino de língua estrangeiras sob a luz das OCEM (BRASIL, 2006).

Antes de partir para a discussão teórica a respeito das abordagens que são o foco deste trabalho, mostra-se necessário para um bom entendimento dessa pesquisa, definirmos dois termos que envolvem a área do ensino de línguas estrangeiras, são elas: Abordagem e Método. O que se pode dizer a respeito delas inicialmente é que uma abordagem apresenta um caráter mais abrangente, em contraposição ao caráter do método, que como nos apresenta Leffa (1988, p.212) “o método tem uma abrangência mais restrita a pode estar contido dentro de uma abordagem.” Enquanto que a “Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.” (LEFFA, 1988, p.212).

O que implica dizer que essa amplitude de teorias e de pressupostos que uma abordagem carrega, é formadora da concretização dos métodos, que farão parte da

aplicação desses dentro de sala de aula. Portanto, um professor que adote um ou outro método irá tomar como base os pressupostos de tal abordagem para guiar o seu percurso e a idealização do seu planejamento para determinada aplicação de uma aula.

O método então é o momento em que essa abordagem se concretiza no contexto de sala de aula. Assim, podendo através da percepção e consciência de um docente a respeito das diversas necessidades dos seus alunos, que estão imersos em um contexto social que demandam a formação de seres ativos na sociedade, partir de uma:

nova concepção de heterogeneidade da linguagem e da cultura, que promove os conceitos de “letramento” e de “comunidades de prática”, também prevê a heterogeneidade de saberes e conhecimentos diferentes existentes em cada comunidade de prática. Esses saberes e conhecimentos heterogêneos estão presentes nas diversas formas de letramento como práticas socioculturais. Abrir a sala de aula para essas heterogeneidades pode significar transformar o caráter excludente da escola. (BRASIL, 2006, p.108)

Uma prática docente que esteja realmente preocupada com a formação do seu aluno, na construção de cidadãos ativos, se preocupará em utilizar abordagens e métodos para formação de aulas que tenham como alvo principal o seu aluno. E levará para as suas aulas propostas de aulas que reflita sobre as diferenças existentes na sociedade em um processo de interação, o que provocará o surgimento dessas diversas heterogeneidades.

Apresentada estas ideias, de acordo com Oliveira (2014, p.67), pode-se ver que “As teorias de língua e teorias de aprendizagem têm, assim, uma importância fundamental para a prática docente, pois é com base nelas que o professor toma decisões pedagógicas, seleciona materiais didáticos, [...]” Assim, método e abordagem mostram-se dentro de um mesmo contexto de produção do trabalho de um professor. Onde as realidades de sala de aula são as mais diversas, o que exige do professor na utilização de tais pressupostos, que se façam as alterações necessárias no seu plano de aula para aplicar as ideias de uma abordagem e conseqüentemente formular uma metodologia. Assim, percebemos o quão mutável é o caráter dos métodos quando aplicados em sala de aula.

Tendo definido essas duas terminologias tão abrangentes envolvidas do ramo da aprendizagem de línguas, decidiu-se para este trabalho a preferência do uso do termo abordagem, visando o fato de que traremos questões referentes às teorias, os pressupostos, e as características tanto da Abordagem Comunicativa quanto da Abordagem Audiolingual que serão vistas nas próximas seções deste trabalho.

1.1 A perspectiva Audiolingual

Historicamente pode-se dizer que o Audiolingualismo surgiu em um contexto de guerra. Um momento em que as necessidades por formar integrantes do exército de forma rápida e objetiva eram o foco de diversos países. Pois, aquele contexto exigia falantes que se mostrassem hábeis em outras línguas, no caso as línguas dos países envolvidos nos combates. A situação emergente e o contexto de Segunda Guerra Mundial, fez com que os órgãos governamentais e militares estadunidenses se dispusessem a investir no aprendizado das línguas dos países envolvidos na Guerra.

Para tanto, essas instituições estimularam a inauguração de *Army Specialized Training Program* (Programa de Treinamento Especializado do Exército), que mandava recursos financeiros para que 55 universidades dos Estados Unidos aumentassem as suas pesquisas e desenvolvessem um método que ensinasse a língua estrangeira de forma eficaz e rápida. (OLIVEIRA, 2014, p.95)

Assim, essas pesquisas culminaram em diversas concepções linguísticas que surgiram com diferentes ideias sobre o modo como se dava a aquisição da língua. Uma delas foi à abordagem teórica da psicologia, o *behaviorismo*, que acredita que a aquisição de uma língua é um aprendizado que se dá pelo processo estímulo-resposta. Assim, o estímulo seria a fala, e a resposta seria o comportamento controlado, a repetição da fala, desconsiderando a subjetividade dos seus alunos.

Outra grande corrente de pensamento linguístico que teve grande influência sobre as ideias que regem o pensamento dos formuladores do Método Audiolingual foi o *estruturalismo*, que teve suas primeiras ideias formuladas no início do século XX. Essas duas correntes para aquela sociedade e época era o que de mais evoluído havia de pensamento sobre a aquisição de uma língua materna, no caso seria da mesma forma para uma língua estrangeira.

Segundo Uphoff (2008, p. 12) o *behaviorismo* “enxergava a aprendizagem como um processo de imitação e repetição mecânica”, o que retirava do aluno a possibilidade de mostrar suas individualidades linguísticas, sua subjetividade. “Via-se o desempenho linguístico como um comportamento a ser automatizado através do hábito, [...], e não através da compreensão cognitiva” (UPHOFF, 2008, p. 12). Portanto erros eram inaceitáveis ou corrigidos pelos reforços com a utilização dos *drills*. Exercícios que para

Oliveira (2014, p. 97) revelavam “uma prática exaustiva das estruturas e do vocabulário por meio da memorização, repetição e exercícios de transformação e substituição, [...]”.

Esses exercícios faziam parte de uma estrutura já pensada pelos professores, no caso a sequência de conteúdos, portanto, para eles, “a progressão dos materiais audiolinguais costumava basear-se justamente em itens gramaticais, começando com estruturas consideradas mais simples e aumentando o nível de complexidade de forma gradativa.” (UPHOFF, 2008, p.13).

Partindo dessas ideias pode-se dizer que no audiolingualismo havia uma preocupação quanto à dificuldade estrutural que estava sendo trabalhada. O nível de dificuldade aumentava diante o aprendizado dos alunos, através de repetições de estruturas e exercícios de memorização. O que ocorria, no período da guerra durante “nove horas por dia por um período de seis a nove meses.” (LEFFA, 1988, p. 221)

Uma premissa advinda da influência dos estudos do estruturalismo americano de Leonard Bloomfield (1887-1949) para quem se deveria dar prioridade à modalidade da oralidade em detrimento da modalidade escrita da língua. Além de que para ele a tarefa dos estudos linguistas era ensinar as especificidades de uma língua a partir das características de sua língua.

A fim de estabelecer algumas características definidoras dessa perspectiva de ensino, partimos para a exposição de doze premissas que definem a Abordagem Audiolingual. Assim, podemos pensar num trabalho docente que adote esses pressupostos teóricos para sua aula, esse professor poderia, por exemplo, seguir essas ideias para a construção do método que ele deseja utilizar para realizar a sua aula. Os pressupostos teóricos que envolveriam essa aula sintetizariam-se em:

1. Um novo material é apresentado em forma de diálogo.
2. Há dependência em mimetismo, memorização de frases prontas, e aprendizado excessivo.
3. As estruturas são sequenciadas por sentido de análise contrastiva e ensinada uma por vez.
4. As estruturas padrão são ensinadas usando exercícios de *drills*.
5. Há pouca ou nenhuma explicação gramatical. A gramática é ensinada por analogia indutiva ao invés de explicação dedutiva.
6. O vocabulário é estritamente limitado e aprendido em contexto.
7. Há muito usos de fitas de gravação, laboratórios de língua, e subsídio visual.
8. Grande importância é atribuída a pronúncia.
9. Muito pouco uso de língua materna é permitida pelo professor.
10. Respostas bem sucedidas são imediatamente reforçadas.

11. Há um grande esforço para que os alunos produzam enunciados sem erros de pronúncia.
12. Há uma tendência em lidar com a língua e desconsiderar o conteúdo. (PRATOR E CELCE-MURCIA, 1979 apud BROWN, 2001,p. 23)³

A partir dessas doze características base que formulam essa abordagem, fica claro perceber que elas sofrem influência tanto do estruturalismo quanto do behaviorismo. Visto que a preocupação no ensino de estruturas, léxicos do idioma, estão mais voltados para o ensino estrutural da língua, e a preocupação com o reforço, em estabelecer uma pronúncia que siga o sotaque padrão, e uso de estruturas sem erros, é parte da influência sofrida pelo audiolingualismo.

Corroborando com o que foi dito, para Leffa (1988), as premissas básicas que definem a existência desse método que perdurou durante anos, e até hoje em cursos de língua sua metodologia é bastante usada, são: *Língua é fala e não escrita*, o que implica no fato de que as habilidades orais eram ensinadas primeiro do que as escritas, portanto, havia a relevância do *listening* e *speaking*, já que a pronuncia padrão era o objetivo, assim como, naturalmente ocorre com os indivíduos desde o nascimento. *Língua é um conjunto de hábitos*, ou seja, a influência advinda do *behaviorismo* de Skinner originou a ideia de que a língua se aprendia por estímulo-resposta. Assim, a repetição era algo constante, e o erro era prontamente corrigido.

Partindo ainda de Leffa (1988), outras duas dessas premissas eram: *Ensine a língua não sobre a língua*, partindo da ideia de que o erro era inaceitável, e a pronúncia padrão era o que se esperava alcançar, o “por que das coisas” não era o objetivo, ou seja, definir porque as coisas acontecem na língua não era o foco. *As línguas são diferentes*, isso quer dizer que o docente tinha que conhecer para assim prever os erros dos alunos que provavelmente utilizariam o conhecimento de sua língua para fazer associações com a L2.

³ 1. Tradução nossa: New material is presented in dialogue form. /2. There is dependence on mimicry, memorization of set phrases, and over-learning. /3. Structures are sequenced by means of contrastive analysis and taught one at a time. /4. Structural patterns are taught using repetitive drills. /5. There is little or no gramatical explanation. Grammar is taught by inductive analogy rather than deductive explanation. /6. Vocabulary is strictly limited and learned in context. /7. There is much use of tapes, language labs, and visual aids. /8. Great importance is attached to pronunciation. /9. Very little use of the mother tongue by teacher is permitted. /10. Sucessful responses are immediately reinforced. /11. There is a great effort to get students to produce error-free utterances. /12. There is a tendency to manipulate language and disregard content.

Essas premissas que também regeram as características da abordagem audiolingual, para aquele contexto era o que de fato vigorava a respeito do ensino de línguas. Partiam de ideias que apenas reforçavam os princípios dessa abordagem, e a sua ligação tanto com o pensamento estrutural quanto behaviorista.

Contanto, faz-se relevante para que se possa demonstrar como se dá na prática a aplicação desse método, visto que o contexto de sala de aula está em atuação. E para que percebamos o que foi dito até aqui a respeito dessa abordagem, tanto do seu caráter estrutural, gramatical, quanto da visão de erro que essa perspectiva apresentava. Assim como, o exemplo dado por Oliveira (2014, p.98),

PROFESSORA: The book is on the car.
PROFESSORA: Sofa (olha para o aluno D).
ALUNO D: The sofá is on the car.
PROFESSORA: No. Pay attention.
The book is on the car.
Desk.
The book is on the desk.
Table.
The book is on the table.
Sofa (faz um gesto para o aluno D).
ALUNO D: The book is on the sofá.
PROFESSORA: Very good!⁴

Percebemos neste exemplo a qualidade estrutural trazida por uma atividade voltada para uma aula audiolingualista, pois é visto que a professora trabalha apenas em cima de uma estrutura “The book is on the car”. No caso, o aluno ao compreender a ideia da atividade, que era substituir a palavra *car* por uma próxima palavra dada pela professora, nesse caso, *sofá*, deverá fazê-la corretamente. O que resultará em uma frase nova, com uma mesma estrutura, mas com a substituição de um léxico por outro.

Mas, antes de chegar à resposta correta, a professora, tida como modelo, vai fazendo outras substituições, ao perceber que o aluno cometeu um erro. Ao invés de trocar a palavra dada pela palavra *car*, ele substitui pela palavra *book*. A frase dita pela professora revela a sua insatisfação, “No. Pay attention.”, e nos revela a visão que está abordagem tem do erro por parte do aluno. Uma concepção de que os “erros eram

⁴ Tradução nossa: **PROFESSORA:** O livro está no carro. /**PROFESSORA:** Sofá (olha para o aluno D). /**ALUNO D:** O sofá está no carro. /**PROFESSORA:** Não. Preste atenção. /O livro está no carro./ Carteira./ O livro está na carteira./ Mesa./ O livro está na mesa./ Sofá (faz um gesto para o aluno D)./ **ALUNO D:** O livro está no sofá./ **PROFESSORA:** Muito bem!

considerados nocivos e tinham que ser erradicados para não levar à mecanização da estrutura falha.” (UPHOOFF, 2008, p. 13).

Assim, compreende-se que erros, seja de pronúncia seja de estrutura deviam ser evitados ao máximo, o que causaria no aluno e na relação com o professor um medo de respondê-lo e, conseqüentemente de participar da aula. Diante desse ambiente escolar é perceptível a qualidade de uma aula apenas transmissiva e receptiva, pois aluno e o professor tinha uma relação hierárquica, na qual o professor era o modelo ser seguido pelo aluno.

Além de que a proibição e inibição do uso de sua identidade linguística revelavam no aluno, a ideia de que o ambiente de aprendizado de uma L2 sucumbia toda a sua “capacidade de ser” na língua. E, de acordo com Leffa (1988, p. 216) apesar do receio causado pelo medo de errar, para a abordagem audiolingual, assim como para a abordagem direta, “a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a “pensar na língua”. Visto que, “O método direto recebe seu nome do fato de o significado ter que ser *conectado* diretamente com a língua-alvo, sem passar pelo processo de tradução para a língua nativa dos estudantes” (LARSEN-FREEMAN, 1986, 18, grifo da autora, *apud* OLIVEIRA, 2014, p.81).

Essa característica estabelecida tanto na abordagem audiolingual quanto no método direto, nas palavras de Oliveira (2014) pode na aula não ser tão efetivo, devido à ansiedade causada provocar no aluno uma impotência, um receio, justo por esse aluno já ter um conhecimento linguístico formulado, no caso o de sua língua materna, que o permite formar estratégias que lhe dão a condição de falante daquela língua.

Ainda a fim de mostrar algumas semelhanças entre o método direto e o audiolingualismo, podemos notar que em ambas, assim como afirma Leffa (1988, p.223) “A gramática era ensinada através da analogia indutiva. Como na abordagem direta, o aluno era exposto aos fatos da língua.” “Em outras palavras, a partir das sentenças com que os alunos se deparam, eles vão criando suas hipóteses sobre as regras que regem as estruturas sintáticas da língua que estão estudando.” (OLIVEIRA, 2014, p.87). O que implica dizer que não havia tanta preocupação em se ensinar a gramática, pois esta era aprendida pelos alunos não pela exposição gramatical, mas, pela indução que os exemplos vistos davam aos alunos.

As características desses dois métodos podem se assemelhar, e até confundir quanto a que abordagem está sendo utilizado se não houver um aprofundamento e até um foco nos objetivos principais, pois tanto

O Método Audiolingual, assim como o Método Direto que nós examinamos, também é uma abordagem baseada na oralidade. Contudo, ela é muito diferente, em que ao invés de enfatizar a aquisição de vocabulário através de exposição para o seu uso em situações, o Método Audiolingual exercita os estudantes no uso de sentenças gramaticais padrão. Também, ao contrário do Método Direto, ele tem uma base teórica forte em linguística e psicologia. (LARSEN-FREEMAN E ANDERSON, 2011, p. 35)

Desse modo, as semelhanças entre os objetivos dessas abordagens apesar de serem parecidas devido ao fato de ambas basearem-se no ensino oral, também apresentam diferenças quanto as suas perspectivas de ensino. No método direto a utilização de situações, utiliza como meio, apresentação de figuras, desenhos, gestos para se chegar ao uso na língua alvo. Entretanto, a abordagem audiolingual que segue orientações tanto do estruturalismo quanto do behaviorismo, faz uso de estruturas gramaticais padrão no momento da repetição da estrutura na L2.

Nessa construção de ideias básicas que caracterizam a abordagem audiolingual, tomamos a imagem de um professor que apresentasse fluência na língua estrangeira, visto que “O professor deve servir como modelo de imitação linguística e como censor do comportamento linguístico dos estudantes.” (OLIVEIRA, 2014, p. 99) Assim, o docente teria que utilizar todo o seu conhecimento da língua adicional para conseguir transmitir o seu ensino nessa língua, partindo da ideia do não uso da língua nativa do aluno.

Portanto, esse método implicava problemas na sua aplicação no Brasil, visto que encontrar um professor que suprisse as necessidades que esse método exigia apresentava muitas dificuldades. Além de que, como vemos em Oliveira (2014, p.96), “existe a grande dificuldade de levar um brasileiro, por exemplo, que mora no Brasil e que estuda inglês por apenas três horas semanais durante oito meses por ano a falar, ouvir, ler e escrever com a mesma fluência que um falante nativo.” Assim, como objetivava o ensino através da abordagem audiolingual.

Diante de todas essas questões, a aplicação da abordagem audiolingual, seria muito difícil nos dias de hoje, no contexto em que nos encontramos. Pois, partindo de experiências que tive, seja em estágio de observação ou de regência, pude perceber que

as professoras lecionam inglês não planejavam entrar em contato com essa disciplina em sua carreira docente, mas foram colocadas ali para preencher um espaço que encontrava-se vago, e necessitava de um docente graduado em licenciatura plena em letras. Apresentando, algumas dificuldades e desestimulos diante a sua forma de lecionar.

Percebidas as falhas que essa abordagem poderia apresentar, como a questão de não valorizar o fato de que o aluno é capaz de criar novas frases, sem a ajuda dos hábitos estimulados pelo professor. Ou ainda, o fato de ao se depararem com situações reais de uso da língua estrangeira os alunos pareciam esquecer todas aquelas repetições, devido ao vocabulário limitado e descontextualizado que havia sido aprendido. E a mais importante foi os estudiosos terem percebido que o método atribuía ao aluno humano a mesma metodologia empregada para se ensinar os animais.

Diante dessa conturbação teórica e prática com as metodologias que o Audiolingualismo utilizava nas suas aulas, a rejeição ao método foi inevitável. Com isso, na busca por novas perspectivas para o ensino, pois a necessidade de mudança na abordagem vigente, não representava o fim dos estudos das línguas estrangeiras, diante disto,

os pesquisadores interessados no ensino de línguas estrangeiras a buscar alternativas teóricas que considerassem o estudante como um ser humano completo, que possui necessidades sociais e, principalmente afetivas. As ideias humanistas eram a bola da vez e influenciaram a maioria dos métodos alternativos que foram propostos.” (OLIVEIRA, 2014, 105)

Esses chamados métodos alternativos estavam preocupados com o ser humano e suas necessidades, diferentemente do método anterior que compreendiam o ensino que o ensino para os seus alunos se dava como as experiências de em ensino animais, percebiam o homem quanto a sua essência. Alguns deles foram: a *Sugestopedia* de Lozanov, o *método silencioso* de Gattegno, *Resposta Física Total* de Asher, e ainda a *Abordagem Natural*. Percebe-se que a maioria deles segue por um nome de algum linguista preocupado com o ensino de língua estrangeira, no caso os seus criadores.

Ainda que essas abordagens alternativas tivessem alguma alteração de pensamento quanto ao Método Audiolingual, no sentido de que se referem a metodologias que se preocupam com o ser humano inserido numa realidade, numa língua, e numa cultura. Um ser subjetivo que traz com ele uma bagagem de conhecimentos linguísticos. Toda essa revolução no pensamento linguístico educacional

revelou a necessidade da formulação de uma abordagem que estivesse preocupada com a realidade contextual do aluno em uso. Assim, surgiam as ideias da abordagem comunicativa para o ensino de línguas, que serão vistas a seguir.

1.2 A perspectiva Comunicativa para o ensino de línguas

Tendo exposto as ideias audiolinguais para o ensino de línguas, nos propomos nesta seção, trazer uma discussão baseada em teorias que tenham voltado o seu estudo para o estudo dos métodos e abordagens no ensino de línguas estrangeiras. Mais especificamente abordaremos as concepções e propostas da abordagem comunicativa voltada para o processo de aprendizagem.

A abordagem comunicativa foi trazida para o Brasil no final dos anos setenta por estudantes da Inglaterra que foram influenciados por teorias funcionalistas e pedagógicas, e que objetivavam melhorias no ensino de línguas. Para tanto, a Abordagem Comunicativa,

Como o nome já sugere, [...] visa o desenvolvimento da competência comunicativa na língua estrangeira, ou seja, a capacidade do aluno de interagir em situações reais de comunicação, fazendo uso do idioma-alvo. Na sua fase inicial, o método enfatizava a comunicação oral em situações da vida cotidiana, que os alunos encenavam em sala de aula. (UPHOFF, 2008, p. 15)

Diante disto, é perceptível que a comunicação era o principal objetivo dessa abordagem, e como já foi dito a interação se faz necessária para que exista comunicação. Assim, atividades que estimulem essa habilidade nos alunos são de extrema relevância, seja, em duplas, grupos, mas que haja interação. “O uso de atividades em pairwork e group work [...] é importante para todo aluno que quiser desenvolver uma boa habilidade de comunicação oral.” (RODRIGUES, 2016, p. 90).

As necessidades atuais da sociedade e do ensino de línguas daquela época era um método que se propusesse ao objetivo comunicativo e contextual dos alunos, e que entendesse o ensino de língua como algo social, e não apenas que ensinasse estruturas gramaticais na língua-alvo, como se viu em outras propostas de ensino. Visto que, desse modo só se formavam alunos com uma boa precisão na língua, o que não garantia que

diante de falantes nativos da L2 esses alunos conseguiriam ter um bom desempenho comunicativo.

Partindo das ideias que as OCEM nos traz sobre a utilização dessa abordagem em um contexto de sala de aula, pode-se perceber que no “ensino comunicativo, o ponto de partida para o ensino é o contexto de uso, e não a regra gramatical. (BRASIL, 2006, p. 121). Então, o processo interativo do uso da comunicação é algo inerente a essa abordagem, na qual “a progressão dos conteúdos não deve mais se apoiar exclusivamente em critérios estruturais, mas principalmente nas chamadas “intenções comunicativas”, como “apresentar-se”, “despedir-se” etc.” (UPHOFF, 2008, p.17).

Partindo dessa ideia, percebe-se a divergência de objetivos entre as premissas trazidas pelas abordagens audiolingual e comunicativa, pois,

Um professor que segue os princípios teóricos do método audiolingual, acreditando que o desenvolvimento da competência gramatical é suficiente para capacitar os alunos a se comunicarem, vai conduzir suas aulas concentrando-se na utilização de atividades de precisão. Já um professor que segue os princípios do ensino comunicativo e que objetiva ajudar os estudantes a desenvolverem a sua competência comunicativa, dará mais ênfase a atividades que visem ao desenvolvimento da sua fluência em situações variadas. Ele utilizará também atividades de precisão para preparar os alunos para as atividades de fluência, aceitando os erros dos alunos como parte natural do processo de aprendizagem. (OLIVEIRA, 2014, p.56-57)

De acordo com essa oposição entre as ideias que regem os pressupostos de ambas as abordagens se nota que uma apresenta uma concepção do ensino de línguas através da precisão, e assim da memorização de estruturas gramaticais. Em contrapartida, a outra parte de uma concepção de que o ensino de uma língua adicional se dá através do ensino da fluência, o que implica na utilização por parte do professor em atividades contextuais daquele aluno.

Ainda visando dar uma maior segurança aos alunos, além da interação entre a turma, Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 125) nos mostra que “O uso inteligente da língua nativa do estudante é permitida na CLT.”⁵ Tendo em vista que, uma aula comunicativa depende muito da participação do aluno ativamente na sala de aula, alunos que se sintam confortáveis em falar em uma outra língua. E, de acordo com

⁵ Tradução nossa: Judicious use of the students’ native language is permitted in CLT (Communicative Language Teaching).

Rodrigues (2016, p. 90), “o “medo de errar” é um dos principais fatores de bloqueio nas atividades de produção oral.”

Assim, diante desse caráter da abordagem, consideramos que a utilização de sua língua materna era permitida por parte dos alunos na interação com o professor e com a turma caso houvesse necessidade, além de que não havia uma regra estabelecida quanto à ordem dos conteúdos.

Assim, partindo da ideia de que esta abordagem permite ao professor uma maior liberdade quanto a sua sala de aula, visto que é apartir das necessidades da observação de cada turma que o docente aplicará os conteúdos. Ainda mais que para um professor adepto dessa abordagem, de acordo com Leffa (1988, p.232), “Não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades lingüísticas nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna.”

O uso da sua língua materna mostra-se necessária nessa abordagem para que os alunos possam aprender através de relações com a língua estrangeira. Como por exemplo, “Ao ensinar o imperativo (a forma gramatical), também podemos ter consciência de que estamos, na realidade, ensinando nossos alunos a “dar instruções”.” (HOLDEN, 2009, p. 40). O que ocorre tanto na língua materna do aluno quanto na língua estrangeira.

As variações também são foco para as aulas, visto que elas podem mostrar o grau de formalidade estabelecido entre os interlocutores dentro de um contexto, por exemplo: “ao dar instrução para alguém que não conhece muito bem, você poderia dizer “*Please sit there*” ou “*Would you like to sit there?*”. Por outro lado, se estiver falando com um amigo, poderia dizer “*Oh, sit there*”, ou “*Come on, sit down!*”. (HOLDEN, 2009, p. 41)

Com estes exemplos dados pela autora do livro “O ensino da língua inglesa nos dias atuais”, podemos perceber que a Abordagem Comunicativa, e consequentemente o professor que siga seus preceitos, não estão interessados em mostrar aos seus alunos apenas as formas padronizadas da língua estrangeira, mas sim trazer para sua aula uma explicação plausível a respeito dos conteúdos, e uma amostra dos usos de diferentes formas de se falar algo.

Ainda pensando em qual seria os objetivos de um professor que recorresse à inclusão dessa abordagem em suas aulas, além de formar um falante hábil na língua alvo, seria entre tantos outros, mostrar ao aluno que “Eles precisam saber que muitas formas diferentes podem ser usadas para executar uma função e que também uma única

forma pode frequentemente apresentar uma variedade de funções”. (LARSEN-FREEMAN E ANDERSON, 2011, p. 122).⁶

O uso das variações linguísticas num ensino de L2 que se proponha a utilização dessa abordagem na sala de aula, que se propõe a mostrar a língua em sua realidade, uma língua que na interação comunicativa entre pessoas provavelmente irá sofrer algum tipo de alteração nas suas formas padrão. Deve partir de uma concepção de língua que a mostre para seus alunos como um sistema vivo, passível de sofrer mutações linguísticas.

Nesse sentido, o documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio, que será o nosso campo de pesquisa, nos traz que devemos “considerar a variação e a mudança linguísticas como fatos intrínsecos aos processos sociais de uso da língua.” (BRASIL, 2006, p.108) As propostas trazidas nesse documento que guia o trabalho docente numa perspectiva para o ensino médio, são relevantes para a nossa pesquisa, e servirá de base para a construção do plano de aula na perspectiva comunicativa.

A principal diferença trazida por essa abordagem é a preocupação com a fluência, o que implica num trabalho com aulas e conteúdos em que os seus alunos possam usar a L2 em contextos reais de fala. Mostrando, os diferentes registros de expressões com o mesmo sentido, mas que podem variar diante os agentes da comunicação. Características que ainda não eram preocupações dos métodos vistos anteriormente, que estavam mais focados em apresentar as formas e estruturas gramaticais, ou seja, a precisão, e um vocabulário limitado, que não garantiam ao aluno uma possibilidade de comunicação em situações reais de uso.

Esse foco em estruturas característico do trabalho com precisão pode-se perceber nas características básicas para se ensinar a língua de acordo com as perspectivas do método de gramática e tradução. Um ensino de língua adicional que era pautado em: “(a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).” (LEFFA, 1988, p.214). Esse método surgiu na época do Renascimento com o intuito de estabelecer e engrandecer as línguas romana e latina, pois estas línguas tiveram grande relevância nessa fase da história com grandes literaturas escritas. Mas ainda hoje podemos perceber a atuação desse método em sala de aula, uma das razões como afirma Brown (2001, p.19) é que “ele exige poucas habilidades especializadas por

⁶ Tradução nossa: They need to know that many different forms can be used to perform a function and also that a single form can often serve a variety of functions.

parte do professor.”⁷ Assim, por sua aplicação não necessitar de muitos recursos e habilidades sua metodologia ainda é bastante vista em contextos de sala de aula.

Uma aula que utilizasse do método de gramática e tradução ocorreria do seguinte modo: a) aos alunos seria dada uma lista de palavras, de regras gramaticais, ou conjugações verbais na língua alvo e os seus equivalentes na língua materna deles; b) seguindo a lógica de formação de frases os mesmos alunos que memorizaram aquela lista gramatical ou lexical na língua alvo, os utilizarão para formar mais que palavras soltas, mas, através do conhecimento adquirido da gramática da língua estudada formar frases; e, c) o professor e aluno traduziriam da língua alvo para a língua nativa, pois o foco é aprender mais sobre a sua língua através da L2.

A ideia de língua e o intuito do ensino dessas duas perspectivas mostram-se diferentes em alguns aspectos. Sumarizando estas ideias trazidas pela abordagem da gramática e tradução, um ponto chave pode ser trazido à tona, pois um ensino voltado para ela está mais preocupado com a estrutura e a forma do que com o significado e a comunicação que vise à interação, assim como a comunicativa.

O foco no código linguístico por muitos anos foi a preocupação central de muitas abordagens e métodos de língua. A respeito da abordagem comunicativa, Leffa (1988, p. 229) nos enfatiza que,

a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. Daí que o primeiro desafio dos metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua.

Diante do exposto, a preocupação com o significado das expressões linguísticas era o foco de estudiosos que visavam edificar as teorias e pesquisas que fossem referentes a essa abordagem. Outras abordagens partiam para seu ensino e estudo de um objetivo que estava ligado apenas a estrutura lexical da língua, utilizando-se de traduções, repetições dessas palavras do código da língua.

O foco dos linguistas diante aos estudos da língua estava em mudança, antes todo estudo para a criação e implantação de algum método estava em estudar e ensinar a língua no caráter morfológico-lexical, ou ainda sintático. Os estudos partiram para uma análise mais voltada, não na descrição da língua, e sim na fala. Descrevê-la, estudá-la

⁷ Tradução nossa: it requires few specialized skills on the parts of teachers.

passou a ser o foco dos estudos linguistas, pois a consciência de que a língua se efetivava a partir do seu uso começou a ter relevância nos pensamentos dos estudiosos.

Outro caráter singular da abordagem comunicativa estava no fato da relação professor-aluno promover uma maior liberdade quanto à interação entre os sujeitos na aula. Pois, segundo Uphoff (2008, p. 15) o “método diz respeito à emancipação do aluno, que não deve mais exercer um papel tão passivo quanto no método estrutural, [...]”. Essa qualidade de aluno apenas receptor vista em outros métodos era atribuída a fatores como o medo de errar, a figura de um professor modelo, a impossibilidade de usar a sua língua nativa. “Por isso, foi quebrado, por exemplo, o princípio dogmático de não permitir o uso da língua materna em sala de aula.” (UPHOFF, 2008, p. 15).

No que é referente ao erro linguístico do aluno na L2 visando à perspectiva comunicativa, e partindo da ideia de que a preocupação com o aluno e sua subjetividade é de grande preocupação para esta abordagem, Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 125) expõem que “erros de forma são tolerados durante as atividades baseadas em fluência e são vistas como um resultado natural do desenvolvimento das habilidades de comunicação.”⁸ Se opondo, assim, da visão de erro dos alunos na abordagem audiolingual, vista na seção anterior.

Para uma realização de atividades comunicativas que visem à interação dos alunos, pensando em um primeiro momento de encontro na sala de aula, atividades que poderiam ser propostas seriam, por exemplo, de acordo com Leffa (1988, 235-236),

UNIT 1. My name's Sally Set 1. Ask somebody's name and say your name
Set 2. Ask and say where places and people are

UNIT 2. I'm a Journalist Set 1. Greet people formally and introduce yourself Set 2. Ask and say what somebody's job is (1) Say what your job is

UNIT 3. Hello and Goodbye! Set 1. Introduce people (1) and greet informally Set 2. Ask and say what somebody's job is (2) Set 3. Ask and say somebody's name⁹

⁸ Tradução nossa: Errors of form are tolerated during fluency-based activities and are seen as a natural outcome of the development of communication skills.

⁹ **UNIDADE 1. Meu nome é Sally** Série 1. Perguntar o nome de alguém e dizer o seu nome. Série 2. Perguntar e dizer de onde são os lugares e as pessoas./**UNIDADE 2. Eu sou um jornalista** Série 1. Cumprimentar as pessoas formalmente e se apresentar. Série 2. Perguntar e dizer qual é o trabalho de alguém (1) Dizer qual é o seu emprego./**UNIDADE 3. Olá e Tchau!** Série 1. Apresentar pessoas (1) e cumprimentar informalmente. Série 2. Perguntar e dizer qual é o trabalho de alguém (2). Série 3. Perguntar e dizer o nome de alguém

Estas poderiam ser propostas para serem utilizadas nas unidades letivas pelo professor, visto que elas apresentam um grau de conhecimento linguístico gradativo, e necessitam de uma maior interação entre a turma. E vemos que nelas a interação é parte fundamental, além de serem envolventes da realidade dos alunos, e “no ensino comunicativo, o ponto de partida para o ensino é o contexto de uso, e não a regra gramatical.” (BRASIL, 2006, P.121)

Tendo feito essas considerações a respeito da abordagem comunicativa e da abordagem audiolingual, e revelado alguns contrapontos entre ambas. Além de trazer metodologias de outros métodos que não serão o foco da nossa análise, citemos: os métodos de gramática e tradução e o direto, para poder esclarecer de forma melhor ao leitor os objetivos das abordagens que guiarão o processo desse trabalho.

A escolha pela abordagem audiolingual e pela abordagem comunicativa se deu pelo fato de que entre elas pretendemos verificar questões que possam divergir quanto aos seus objetivos. Além de que, como Larsen-Freeman e Anderson (2011, p. 4), “nós não acreditamos que exista apenas um método melhor.”¹⁰ Mas acreditamos que a escolha por um ou outro deve se dar pelo docente no momento em que ele perceber as necessidades de sua turma, dos seus alunos. Assim, surgiu a preocupação em mostrar aos alunos metodologias de aulas que quase não foram vistas por eles, a fim de que eles possam ampliar as suas perspectivas quanto o ensino de línguas, especificamente no que diz respeito à língua inglesa.

Assim, espera-se que na nossa pesquisa metodológica possamos revelar esses contrastes percebidos, e descrevê-los partindo de um contexto de uso dessas duas abordagens. Em sequência abordaremos questões a respeito dos caminhos traçados na metodologia utilizada para se chegar aos resultados que serão expostos na análise dos dados.

¹⁰ Tradução nossa: We do not believe that there is a single best method.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS PARA O PLANEJAMENTO E APLICAÇÃO

Vivemos permeados de diversas metodologias e estudos no que diz respeito ao ensino de línguas, mais especificamente com foco no aprendizado de línguas estrangeiras. Partindo desta ideia nos propomos trazer aqui o percurso trilhado para a aplicação de aulas de língua inglesa com a utilização de dois métodos de ensino de línguas estrangeiras. Podemos dizer, então, que esses métodos e abordagens trazem consigo perspectivas e objetivos que serviram para a idealização e construção deste trabalho.

Para realização desta pesquisa monográfica realizou-se uma pesquisa de campo que foi empreendida na Escola Normal Estadual Monsenhor Sebastiao Rabêlo, localizada em Manaíra-PB, na rua Silvério Alves Lisboa. Para tanto, contamos com a contruibuição da Professora, que me cedeu as suas aulas de língua inglesa, assim modificando o seu plano de aula, para que eu pudesse concretizar a realização de dois planos diferentes de aula, um com a abordagem audiolingual e outro com a abordagem comunicativa. No entanto, as aulas se propuseram numa mesma temática, mudando no que diz respeito à forma de lecionar uma aula de língua inglesa.

As aulas aconteceram em turmas do ensino médio, foram elas: o 1º ano “A”, com 32 alunos e no 1º ano “C”, com 42 alunos, a fim de que pudéssemos realizar a nossa pesquisa. Na terça-feira do dia 19/07/2018, uma aula baseada na abordagem audiolingual ocorreu no 1º “A”, na qual partimos da temática do “breakfast” para formulação do nosso plano de aula. Sendo esta uma aula que foi desenhada nos moldes do audiolingualismo, o nosso principal objetivo era fazer os alunos repetirem estruturas já formuladas e atuassem em um diálogo previamente escrito para que os alunos trabalhassem as habilidades de *Speaking* e memorizassem melhor as estruturas e vocabulário. Enquanto que a aula baseada na abordagem comunicativa ocorreu no dia 19/07/2018, na turma do 1º “C”, com o intuito de priorizarmos a comunicação entre a turma e que todos mostrassem o seu conhecimento prévio a respeito da temática “breakfast”. Assim, os alunos deviam participar ativamente da aula, falando sobre o seu café em inglês, e aprendendo que as palavras regionais não mudam quando faladas na língua inglesa, e conhecesse a variação existente em outros cafés-da-manhã.

A escolha por uma mesma temática se deu devido, na nossa proposta objetivarmos notar a construção de planos de aula que diferencie quanto à abordagem e não quanto o conteúdo da aula. Essa diferenciação fez com que a construção das aulas e a execução das mesmas apresentassem diversos contrastes, embora seguissem uma mesma temática. Assim, a execução dos planos de aula mostrou que o nosso objetivo se concretizou, visto que foi possível perceber particularidades estabelecidas entre as aulas que seguiram abordagens distintas, a behaviorista e a comunicativa, mas com uma mesma temática, “breakfast”.

Esperando ter um retorno dos alunos a respeito das aulas e que os mesmos apresentassem uma percepção da aula dada em sua turma, pediu-se aos alunos de cada turma que ao final da aula realizasse um trecho a respeito do que a aula lhe causou. Pois, através deste poderíamos ter um *feedback*¹¹ dos alunos, uma forma de eles opinarem sobre a aula e mostrar suas considerações. Assim, eles poderiam sentir-se mais engajados e ativos na aula, o que tiraria deles a ideia de submissão, sendo que o poder avaliativo estava com eles. Além de que, “é difícil conceber-se uma avaliação da qualidade do ensino sem levar em conta o que pensam os alunos, pois eles constituem a audiência para a qual o ensino é dirigido.” (MOREIRA, 1981, p. 110)

Deste modo, além de estas avaliações nos revelarem fatores sobre as aulas behaviorista e comunicativa, e contrastes entre elas, também poderiam trazer angústias dos alunos quanto ao ensino de língua inglesa. O aluno se mostra parte fundamental para modificar o sistema de ensino tradicional e propor junto ao professor aulas mais interativas e menos transmissivas. E, as propostas de aula levadas para a sala de aula partiam desta perspectiva para a construção dos planos de aula, e efetivação das mesmas.

Apesar de esse relato sobre a aula ser pessoal e livre, permitindo ao aluno que ele se colocasse da forma que lhe fosse melhor, formulou-se um questionamento base que ajudaria o aluno a elaborar a sua resposta. Esse questionamento não era uma regra, mas só seria utilizado com o aluno que fosse dar o seu depoimento, e necessitasse de ajuda. As ideias geradas no momento de aplicação da aula foram: “Exponha suas opiniões a respeito da aula. Como foi a sua participação? Se a aula foi atrativa? Qual foi o momento que mais gostou? A aula foi motivante?”

¹¹ Essa palavra pode ser traduzida como “realimentar”, “alimentar de volta”. Em que o receptor dar uma resposta ao emissor, muito vista na área da psicologia e do ensino, por exemplo. Ou seja, é a opinião, o retorno de algo que lhe foi dado. Exemplificando, em uma aula o feedback é a resposta, opinião, consideração devolvida do aluno para o professor.

Alguns dos alunos que se disponibilizaram a fazer a avaliação não necessitaram de ajuda da pergunta motivante, no entanto, outros sim. Muitos alunos não mostraram estímulo em colaborar, em se colocar, alegando terem vergonha e dificuldade de escreverem. Outro problema foi o fato de que, apesar de no início de minha apresentação ter falado que eles iam avaliar a aula, eles terem deixado para o final da aula, que apenas tinham 40 minutos. Ambas as aulas foram regidas em duas aulas, ou seja, 80 minutos, que se reduziram devido problemas já conhecidos na escola pública, como, indisciplina dos alunos, o fato de a merenda ter tomado alguns minutos, e a professora ainda ter feito uma revisão de prova.

A primeira aula regida foi a aula que seguia os preceitos behavioristas para construção e execução do plano na sala de aula, que ocorreu no 1º ano “A”. Nessa turma foram coletados quatro relatos pessoais dos alunos a respeito da aula, no caso a turma que se mostrou mais colaborativa no que diz respeito à avaliação da aula. No 1º ano “C” a contribuição foi menor sendo que três alunos se disponibilizaram a expor a sua consideração sobre a aula assistida numa abordagem comunicativa. Além do mais a professora que esteve presente durante a realização das aulas também fez um comentário geral sobre ambas as aulas. No seu comentário foram abordadas questões como: o modo como me portei durante as aulas, sobre as atividades realizadas nas mesmas, a relação entre o professor e o aluno.

Assim como na aula comunicativa, na aula referente ao behaviorismo utilizamos de materiais que nos ajudassem a aplicar a nossa proposta de aula. O principal recurso usado foi um diálogo criado que contivesse as estruturas e o vocabulário que seriam repetidos e memorizados naquela aula. Assim como se segue:

THE BREAKFAST

A: Good morning! How are you?

B: I am fine thanks. And you?

A: I am hungry. I went out home without eating.

B: It's sad! Everyday I have a good breakfast.

A: Hum.... What do you eat in the morning?

B: Sometimes I eat bread and eggs.

B: And what about your breakfast?

A: Sometimes I eat cake or bread and cheese.

A: And what do you drink?

B: I always drink Orange juice or, sometimes I drink milk.

B: And you?

A: I like to drink coffee and milk.

A e B: So, let's have a breakfast at the bakery.

Enquanto que na aula comunicativa, o principal recurso utilizado foram frases a respeito do café em diferentes regiões e países. Essa atividade além de objetivar o aprendizado de vocabulário na língua inglesa, também se propunha a conhecer a variação, os costumes de outros povos. Essa parte da aula se deu com a divisão da turma em equipes, afim de que pudessem formar uma competição, mostrando o seu conhecimento de mundo. Os fragmentos que serviram de base para essa atividade foram os seguintes:

- He eats fried tomatoes; bacon; fried eggs; beans in a red sauce (ketchup) and tea and milk (Earl Grey tea – English breakfast tea).
- She eats bread with butter and coffee with milk.
- I eat croissant e orange juice
- He eats bacon, sausage, eggs, pancake e coffee.
- She eats “Tapioca”, “Macaxeira”, “Cuscuz”, ...

Na nossa metodologia utilizemos dos pressupostos teóricos de duas das abordagens aplicadas nos métodos de ensino de língua estrangeira. As perspectivas que melhor nos coube, visto que uma é mais atual e outra mais antiga, foi respectivamente a abordagem audiolingual e a abordagem comunicativa. Nas abordagens audiolingual e na comunicativa pode-se perceber a possibilidade de trazer para a escola aulas que podem ser mais atrativas, e menos tradicionais do que geralmente vemos em sala de aula. Visto que ambas possibilitam o aluno a interagirem em sala de aula, cada uma de sua forma seja uma interação mais passiva ou mais ativa. E ainda com a utilização delas os alunos puderam falar na língua inglesa, seja com a utilização do diálogo, ou com a proposta de que os alunos dialogassem com a turma sobre o seu café-da-manhã. Assim, o nosso olhar se voltou para o estudo dessas duas perspectivas de ensino de língua adicional.

Para tanto, foram realizadas leituras teóricas dos estudos da área de métodos de ensino de línguas estrangeiras, com o intuito de compreender melhor a respeito das abordagens que são o objetivo desta pesquisa. Ainda foram feitas considerações trazidas a partir do documento das Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM, 2006), nos levando a uma discussão mais atual a respeito do ensino de línguas estrangeiras. Assim, estas fontes trouxeram contribuições para a construção dos planos aplicados em sala de aula com as proposições que regem tanto a AAL quanto a AC.

Tendo exposto o percurso metodológico seguido para a realização deste trabalho, partiremos para o capítulo de análise dos dados.

3. ANÁLISE DOS DADOS: O PLANO E AS AVALIAÇÕES

Neste capítulo a proposta é apresentar os resultados obtidos através da metodologia, assim como, analisar os planos de aula e as avaliações realizadas pelos alunos. Tendo isso em vista, faremos uma reflexão a respeito das aulas em consonância com as teorias vistas. Pois, as fontes teóricas foi o que deu uma base para a construção do pensamento inserido nessa pesquisa.

Os planos de aula objetivam apresentar diferentes modos de construção de uma aula, partindo de uma mesma temática, de um mesmo conteúdo. As abordagens behaviorista e comunicativa que deram impulsionamento para este trabalho foram alvo de contrastes percebidos tanto no momento de formulação quanto na aplicação das aulas. Assim, serão mostradas as diferenças entre essas abordagens no contexto real de aplicação, ou seja, a sala de aula.

Enquanto que com as avaliações realizadas pelos alunos a respeito das aulas ministradas no 1º “A” e 1º “C”, pretendemos analisar as opiniões, sugestões, considerações dos discentes. Para que com isso notemos se no contexto de sala de aula, as diferenças percebidas na teoria dessas abordagens se concretizam também na prática.

3.1 Aula Audiolingual

Partimos, então, para o estudo do plano da aula regida pelas ideias behavioristas, na Escola Normal Estadual Monsenhor Sebastiao Rabêlo, na presença da professora que me cedeu duas de suas aulas para aplicação do seguinte plano:

PLANO DE AULA

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Estruturas referentes ao Breakfast (café da manhã)

TURMA: 1º ano “A” do Ensino Médio

LANGUAGE SKILLS: *Speaking, Listening, Reading.*

- **OBJETIVO GERAL:** Aplicar estruturas e vocabulário na aula, a fim de que os alunos através de diversas repetições memorizem-os.
- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**
 - ✓ Fazer com que os alunos repitam as estruturas através dos *drills*.
 - ✓ Apresentar um diálogo sobre o breakfast.
 - ✓ Levar os alunos a apresentarem esse diálogo.

PASSO A PASSO DA AULA:

1º Momento:

- ✓ Uma breve apresentação minha e dos alunos. Ex: “I am.....” (livre).
- ✓ Explicar a pesquisa e o fato de que os alunos se possível devem falar apenas em inglês.

2º Momento:

- ✓ Apresentar as estruturas “I eat” e “I drink”.
- ✓ Mostrar figuras que complementem essas estruturas. (Ex: bread, cake, juice, milk).

3º Momento:

- ✓ Repetir as frases formadas. (Ex: I eat cake, I drink milk).
- ✓ Uso de *drills*/ sem tradução.

4º Momento:

- ✓ Dar um diálogo impresso aos alunos com a temática de breakfast.
- ✓ Repetir o diálogo com o professor.

5º Momento:

- ✓ Dividir a turma em duplas e pedir para encenarem os papéis dos personagens do diálogo.
- ✓ Trocar os papéis A e B, para que os alunos que compõem as duplas repitam todo o diálogo.

AVALIAÇÃO:

Ao fim da aula pedirei aos alunos que puderem colaborar com a pesquisa para exporem as suas considerações a respeito da aula.

Em análise ao referente plano, fazendo uma leitura do que é mais relevante no mesmo, percebe-se de início a exclusão da habilidade de *writing* nas “languages skills”.¹² O que se explica pelo fato de que a escrita na abordagem audiolingual não ser o objetivo principal, mas o foco encontra-se na fala.

A primeira premissa trazida por Leffa nos traz esse aspecto na prioridade da habilidade oral, em que a ideia base é a de que a *Língua é fala, não escrita*. Assim, “No momento em que se equiparava a fala com a língua, o que não fosse fala também não era língua” (LEFFA, 1988, p. 222) Diante disso, temos que o audiolingualismo é uma abordagem baseada na oralidade, priorizando as habilidades orais, tanto o *speaking* quanto o *listening*. Visto que as habilidades *reading* e *writing*, fazem parte do processo de aprendizado do sistema de escrita da língua. O plano de aula nessa abordagem, então, não deu prioridade em trabalhar essa habilidade linguística na língua inglesa.

No primeiro momento, em que ainda não estávamos de fato seguindo a abordagem audiolingual, pois se tratava do primeiro contato com a turma, realizou-se uma apresentação. Na qual todos os sujeitos presentes em sala, até o professor se apresentava em inglês, pois foi exposto desde o início da aula que o uso da língua materna devia ser evitado, ou seja, eles deviam fazer uso de todo o seu conhecimento da língua-alvo. Além de apresentação dos nomes, foi visto exemplos como: I am Beyoncé, I am happy, I am a student.

Em sequência, apresentaram-se as estruturas I eat e I drink aos alunos, que foram separadas em duas colunas na lousa, uma com cada estrutura, e copiado os seguintes exemplos trazidos na imagem:

¹² O termo pode ser traduzido como, habilidades da língua. Essas habilidades podem ser divididas em *Speaking* (ação de falar), *Listening* (ação de ouvir), *Reading* (leitura) e *Writing* (escrita).

Dito isto, nesses momentos utilizou-se do diálogo criado para que os alunos repetissem e interpretassem os papéis de outros personagens, (o diálogo foi exposto na parte da metodologia). Assim, o diálogo foi distribuído para a turma, que foi dividida em duplas, um tempo foi dado para que os alunos se demonstrassem prontos para apresentarem o diálogo pré-definido. Uma leitura coletiva foi realizada, afim de que os alunos memorizassem a pronúncia padrão de todo o diálogo. Em seguida, três das duplas divididas, apresentaram para a turma o diálogo denominado “The breakfast”. Apesar de descontextual da realidade do aluno, eles demonstraram satisfação e empenho durante a realização da atividade, que para eles de algum modo representou uma aula que lhes possibilitaram a interação, visto que a aula não seguia os moldes do que geralmente eles estavam acostumados.

Ao fim da aula, as considerações pessoais dos alunos a respeito da aula que seguia os objetivos do behaviorismo no ensino de língua estrangeira, foram coletadas. No caso quatro alunos deram sua contribuição para a nossa pesquisa.

O conteúdo presente nas avaliações coletadas na aula behaviorista revelou um tom muito interessante de percepção da aula de cada aluno. As avaliações estarão anexadas ao fim deste trabalho. Analisemos os seguintes fragmentos expostos no quadro:

ALUNO A	<i>“O momento que mais gostei foi à parte dinâmica da aula onde ele (o professor) chamou os alunos para um diálogo todo em inglês, onde toda a sala interagiu com o professor. Foi bastante motivante e aprendi muitas coisas em que não sabia nem o básico.”</i>
ALUNO B	<i>“eu gostei porque nós interagimos entre si e com o professor.” “a aula atrativa poderia ter mais vezes, eu gostei muito.”</i>
ALUNO C	<i>“aprendemos várias coisas legais, ex: nomes de comidas, bebidas e um diálogo muito interessante.” “tanto explicando (o professor) como interagindo com todos.”</i>

ALUNO D	<i>“teve participação de todos os alunos. Na minha opinião houve um desempenho máximo na participação de cada aluno, [...]”</i> <i>“A aula foi atrativa, pois todos participaram e o assunto foi muito bem preparado. Um dos momentos que mais gostei foi o diálogo, onde todos interagiram, sem dúvida foi muito motivante.”</i>
---------	---

A realização da atividade de apresentação de um diálogo já pronto aos alunos e fazê-los repetir sem nenhuma preocupação com o contexto deles, com a sua realidade, é o mesmo que não assumir que existe um aluno constituído de experiências. Além de que, nas palavras do autor,

Considerar a mente do aluno uma *tábula rasa* é assumir uma postura que retira do estudante qualquer forma de poder, qualquer participação nas decisões sobre sua aprendizagem. Isso reflete fidelidignamente a ideologia das principais instituições por trás da criação do método audiolingual, uma ideologia que passa longe da ideia de educação defendida por Paulo Freire¹³. (OLIVEIRA, 2014, p.100)

No entanto, como vemos nas falas é perceptível que os alunos gostaram bastante de como a aula foi elaborada, apesar de descontextualizada. Ainda vemos que o caráter de interação promovido pela aula foi percebido pelos quatro depoimentos dos alunos, citemos os seguintes: *“nós interagimos entre si e com o professor.”*, *“teve participação de todos os alunos.”* E, como vimos na parte teórica desse trabalho, esse aspecto de interação entre os seus alunos e o professor no aprendizado de uma língua adicional, e nem a preocupação com o contexto do aluno são objetivos da abordagem audiolingual.

Isso nos mostra, a diferença que se estabelece entre as teorias lidas e a aplicação da aula, tendo que o conhecimento acadêmico diverge do conhecimento que podemos ver na escola em que se realizou a aula. Pois, os alunos não se perceberam como seres passivos durante a aula, mas a possibilidade de uma aula diferente foi atrativa e motivante para eles. Mesmo que as perspectivas de ensino do behaviorismo neguem, de

¹³ Freire criticava a idéia de que ensinar é transmitir saber porque para ele a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos. [...] "Os homens se educam entre si mediados pelo mundo", escreveu. Isso implica um princípio fundamental para Freire: o de que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor.

Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>>. Acesso em: 09 de agosto de 2018.

acordo com Leffa (1988, p.224) “à capacidade do ser humano de gerar frases novas.”, e de se sentir um participante ativo na aula de inglês.

Assim como a aula se propôs, pois todos os materiais usados não permitiam ao aluno a utilização da sua capacidade de construção de novas sentenças, e nem de participarem das decisões do seu aprendizado. Portanto, o professor só transmite e os alunos recebem e dão a resposta esperada.

Aprender novas palavras e estruturas através da repetição foi outro dado percebido pelos alunos com algo positivo, como vemos em, “*aprendemos várias coisas legais, ex: nomes de comidas, bebidas e um diálogo muito interessante.*” E para a aula behaviorista todo esse aprendizado se dá através da repetição, que foi o que ocorreu na sala durante a realização do plano, estruturas e palavras foram repetidas, afim de que na hora da apresentação do diálogo os alunos pronunciassem as palavras de uma forma mais adequada possível.

Percebemos que aqueles alunos estavam sentindo falta de uma nova metodologia de ensino, novas perspectivas no ensino nas aulas de inglês. Portanto, a construção de um plano de aula que seguisse os objetivos behavioristas se fez necessário, visto que já esperávamos que de algum modo a aula fosse vista como uma proposta diferente. E numa aula que se baseasse nessa abordagem, de acordo com Uphoof (2008, p.13), partia da ideia de que,

O aluno era incentivado a associar um estímulo auditivo a imagens sugestivas e tentar reproduzir o que ouvia sem se preocupar com a estrutura gramatical ou o significado exato das palavras. Via-se o desempenho lingüístico como um comportamento a ser automatizado através do hábito, [...].

Tendo isso em vista, a preocupação com a gramática não foi o foco da aula, apesar de questionamentos dos alunos, que se viam acostumados com aquele tipo de aula, e de início estranharam ao formato novo de aula. Pois, os alunos estavam habituados a metodologias que partissem da utilização do livro na sala de aula, recurso que não foi utilizado para a realização da aula behaviorista. Os recursos utilizados durante a aula foram apenas frases feitas, um diálogo pronto, e imagens para os alunos fazerem referências de sentido da palavra. Todas essas estruturas foram repetidas de diversas formas, até percebermos que a pronúncia estava adequada ao padrão da língua inglesa.

Dito isto, para o behaviorismo, “Será que o professor vê seus alunos como papagaios e esponjas que não pensam, ou como pessoas inteligentes capazes de construir conhecimentos e de se tornarem autônomas?” (OLIVEIRA, 2014, p.14) A resposta correta seria a primeira opção, visto que uma aula audiolingual não está interessada em apresentar novos conhecimentos aos alunos, e sim apresentar o estímulo de fala dado pelo professor, para que os alunos respondam adequadamente, assim como, sugere as ideias behavioristas que ajudaram a constituir o pensamento dessa abordagem.

Embora fizesse parte de um aprendizado que não tinha relação com a realidade da turma em que a aula foi aplicada, percebemos que a aula foi considerada de grande relevância. Pois, de acordo com o fragmento analisado do ALUNO C, o aprendizado de palavras, ainda que limitado, foi importante. E, a repetição exaustiva, por vezes cansativa foi relevante para a memorização da pronúncia das palavras.

A angústia quanto ao ensino de língua inglesa que eles estavam acostumados, também foi um ponto relevante percebido na análise dos fragmentos. Visto que, “as aulas consistiam principalmente em lições de gramática seguidas de exercícios de tradução.” (UPHOFF, 2008, p.10) E essa metodologia, que está mais voltada para as características do método de gramática e tradução, ainda é a mais utilizada no contexto em que estive presente, segundo os próprios alunos.

Ainda sobre o método de gramática e tradução, de acordo Uphoff (2008, p.10), “As aulas costumavam ser dadas em língua materna e enfocava-se quase que exclusivamente a linguagem escrita.” Assim, a expectativa do aluno em falar inglês na aula de língua inglesa era frustrada, pois quase nunca eles tinham a possibilidade de utilizar da oralidade nas aulas.

E na proposta de aula, a língua inglesa foi priorizada, visto que o audiolingualismo tem a ideia de que a língua adicional se aprende pelo uso da mesma. Assim, a oralidade esteve em foco e proporcionou aos alunos uma possibilidade de utilizar a língua inglesa em uma nova perspectiva. Ao referir-se a aula proposta para a turma do 1º ano “A”, o ALUNO B expõe a ideia de que *“a aula atrativa poderia ter mais vezes, eu gostei muito.”* Complementando, para o ALUNO D *“Um dos momentos que mais gostei foi o diálogo, onde todos interagiram, sem dúvida foi muito motivante.”*

As falas só demonstram a necessidade dos alunos de aulas diversificadas no ensino de língua inglesa. Aulas que lhes possibilitem uma interação mesmo que passiva, mas onde eles sintam a oportunidade de falar em inglês, pois como vemos é disso que

eles sentem falta, é o que lhes causa esse sentimento de frustração quanto ao ensino de língua inglesa.

Tendo exposto a análise referente ao plano e as considerações dos alunos a respeito da aula behaviorista, passemos para a apresentação da aula comunicativa.

3.2 Aula Comunicativa

Seguiremos com o plano da aula comunicativa, a fim de analisá-lo em consonância com os pressupostos teóricos apreendidos com as leituras a respeito dessa abordagem.

PLANO DE AULA

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: The breakfast (café da manhã).

TURMA: 1º ano “C” do Ensino Médio.

LANGUAGE SKILLS: *Speaking, Listening, Reading, writing.*

- **OBJETIVO GERAL:** Apresentar sobre o seu café e conhecer a variação existente em outros cafés-da-manhã.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**
 - ✓ Realizar um brainstorming sobre o breakfast com os alunos.
 - ✓ Conhecer as habilidades linguísticas dos alunos.
 - ✓ Fazer com que cada aluno fale sobre seu café-da-manhã.
 - ✓ Mostar o quão cultural e diverso é o café da-manhã.

PASSO A PASSO DA AULA:

1º Momento:

- ✓ Uma breve apresentação minha (Ex: I am Gustavo...) e dos alunos sobre um colega (Ex: He is Jhon/She is Joana).
- ✓ Relembrar a respeito das variações. (I'm, He's, She's).
- ✓ Apresentar a pesquisa de minha monografia.

2º Momento:

- ✓ Escrever na lousa a palavra breakfast, dando origem a um brainstorming.
- ✓ Auxiliar os alunos com as imagens se eles não compreenderem a atividade.
- ✓ Pedir aos alunos que digam palavras relacionadas à breakfast.

3º Momento:

- ✓ Perguntar aos alunos se eles compreenderam o que é o breakfast. (What's breakfast?).

4º Momento:

- ✓ O professor deve falar o que ele toma de café da manhã, em inglês.
- ✓ Os alunos divididos em grupos falam do café da manhã do professor.

5º Momento:

- ✓ Levar textos de café diferentes dos deles, tanto regional quanto mundial.
- ✓ Professor faz quizz com os cafés da manhã (exibe em data-show ou cola o texto)

6º Momento:

- ✓ Cada grupo (8) cria um café da manhã maluco.
- ✓ Alunos apresentam os cafés-malucos.

AVALIAÇÃO:

Ao fim da aula pedirei aos alunos que puderem colaborar com a pesquisa para exporem as suas considerações a respeito da aula.

A aula seguiu o mesmo conteúdo programático, “The breakfast”, da aula que seguia os ideais da aula do behaviorismo, pois a ideia era perceber os contrastes entre as abordagens e não entre os conteúdos. Durante a construção dos planos esses contrastes começaram a surgir, visto que por se tratar de abordagens que divergem em muitos pontos, como, por exemplo, a preocupação com o contexto do aluno, pois o contexto não é preocupação do behaviorismo no ensino de línguas, diferentemente da abordagem comunicativa. A utilização ou não do uso da língua materna, a preocupação com a fluência (preocupação em trabalhar as habilidades de comunicação), ou com a precisão (preocupação com o trabalho voltado para o ensino de estruturas). E essa questão implica quanto à concepção de língua que cada uma apresenta, tendo em vista que para a abordagem comunicativa, aprender línguas é aprender a se comunicar, e para a abordagem audiolingual, aprender línguas é aprender estruturas, sons e palavras.

Apresentado os contrastes que se pôde perceber durante a criação deste plano e na aplicação do mesmo, passemos para a análise dos momentos que formularam o plano de aula comunicativo.

Propondo que a interação acontecesse desde o primeiro momento, a apresentação entre a turma foi realizada de uma forma diferente. Pensando na atividade comunicativa proposta por Leffa (1988), na qual os alunos apresentam pessoas e se cumprimentam informalmente, a seguinte atividade foi pensada. Os alunos apresentaram-se uns aos outros utilizando os pronomes e o auxiliar do verbo *to be*, *He is* e *She is*. Devido o fato de alguns alunos não conhecer ou não recordar dessa estrutura, se teve que traduzi-la através de gesticulação, para que eles percebessem do que se tratava a atividade, que ocorreu satisfatoriamente. Além de que a proposta de atividade gerou um momento de descontração, em que os alunos após terem feito referência ao pronome e ao sujeito, erravam propositalmente. Um erro que foi irrelevante, pois os próprios alunos se corrigiam depois da brincadeira, que ocorreu apenas com alguns alunos.

Seguindo esse momento, perguntou-se aos alunos se eles conheciam outras formas de se apresentar, uma aluna respondeu “*my name is...*”, e outro respondeu “*I am*”. Mostrando assim, o conhecimento de língua inglesa que a turma do 1º ano “C” já possuía. Partindo disto, foram apresentadas as variações expressas pela contração, (*I’m*, *He’s* e *She’s*). Trazendo para a turma a ideia de formalidade e informalidade que a língua inglesa apresenta. Partindo da mesma ideia da que, o documento das OCEM

considera “a variação e a mudança lingüísticas como fatos intrínsecos aos processos sociais de uso da língua”. (BRASIL, 2006, p. 20)

No segundo momento, dando início as aulas com a temática breakfast com a proposta comunicativa, e com a utilização da lousa, realizou-se um *brainstorming* (chuva de ideias). Nessa atividade os alunos tinham que compreender o sentido da palavra, para fazerem associação com outras palavras que pertencessem ao campo semântico da palavra breakfast. Auxílio foi dado, devido os alunos não compreender o significado da palavra, mas com a utilização da mesma imagem utilizada na outra aula eles entenderam a que refeição do dia se referia. Assim como proposto no terceiro momento.

No próximo momento, a turma foi dividida em duas a fim de que os alunos compreendessem o que eu falava em inglês, sobre o meu café-da-manhã. O que aconteceu não foi nem uma disputa, mas uma colaboração, pois o que uma equipe não havia compreendido a outra complementou.

O quinto momento se fez ainda com a turma dividida, com o intuito de que eles acertassem de onde era o café-da-manhã. Com o auxílio dos cinco fragmentos (expostos na metodologia), as equipes ouviam e compreendiam de que região ou país era o *breakfast*. A leitura do fragmento era realizada em inglês, assim os alunos partindo do conhecimento lingüístico e de mundo que tinham poderiam fazer as associações. Por não ser algo tão difícil, mas um trabalho com o conhecimento cultural que eles tinham a atividade se mostrou de interesse dos alunos. E as Orientações Curriculares para o Ensino Médio preconizam que “A escolha dos textos de leitura deve, por exemplo, partir de temas de interesse dos alunos e que possibilitem reflexão sobre sua sociedade e ampliação da visão de mundo, conforme a proposta educativa focalizada neste documento.” (BRASIL, 2006, p.114).

Por fim, a ideia era que a turma se dividisse em oito equipes para realizarem a atividade de criação de um café-da-manhã maluco. No entanto, essa divisão não aconteceu, uma das causas é que a sala estava muito lotada, assim, a atividade foi individual. Poucos alunos fizeram a atividade, por dizerem não ter a coragem de falar individualmente em inglês. Isso ocorreu devido os alunos não estarem habituados a necessitar de utilizarem ativamente a língua-alvo, mas estarem acostumados com o ensino de transmissivo de gramática ou tradução de textos. Premissas que não são objetivo da aula numa perspectiva comunicativa de ensino de línguas.

Culminando a aula, as avaliações a respeito da aula comunicativa foram coletadas para a nossa análise. Para tanto, três alunos se disponibilizaram a colaborar com a nossa pesquisa, as avaliações completas podem ser vistas nos anexos. Analisemos os seguintes fragmentos:

ALUNO A	<i>“o que eu achei mais legal na aula é que nós todos juntos interagimos, [...].”</i> <i>“gostei bastante quando falei as palavras em inglês sozinha entre aspas.”</i>
ALUNO B	<i>“Foram feitas algumas atividades orais que de certa forma foi algo diferente não feito diariamente na escola! Nessa aula ao mesmo tempo que estávamos aprendendo, estávamos nos divertindo.”</i>
ALUNO C	<i>“Em apenas uma aula aprendi tantas palavras, tantas coisas que levarei pra vida TODA, um dos meus sonhos é aprender falar inglês, queria aprender e poder sair no mundo a fora, você me ensinou o bastante.”</i>

A percepção dos alunos quanto à aula comunicativa não foi tão diferente da aula behaviorista, sendo que, em muitos pontos podemos ver semelhanças quanto às ideias expostas nos fragmentos.

Essas similaridades nos revela um fator importante a ser considerado, os alunos não têm uma visão tão distintiva quanto as abordagens. Visto que, eles estavam mais entusiasmados em ter uma aula diferente, do que ficar comparando a aula comunicativa com outras aulas já vistas em sala de aula.

Uma característica percebida em ambas as aulas foi quanto à frustração dos alunos em relação à utilização da língua inglesa na sala de aula. Assim como, percebemos em Cunha (2016, p. 71), em sua experiência com Luísa, pois

Ela considerava que o desinteresse de seus alunos estaria diretamente relacionado ao pouco uso do idioma em sala de aula, especialmente na modalidade oral, a qual normalmente se referia com “pronúncia”. Assim, continuamente encorajada a utilizar-se como ambiente de aprendizagem, ensino e prática da língua inglesa, começou aos poucos a fazê-lo.

A falta do estímulo ao uso da língua inglesa na sala, além de revelar alunos insatisfeitos, frustrados, ainda provoca certo desinteresse em relação ao aprendizado

dessa língua. Ou seja, os alunos que sempre estão se questionando a respeito do aprendizado da língua inglesa, das razões porque se aprender inglês, ainda têm que lidar com a frustração provocada pelo pouco uso da língua. A realidade vista na professora Luísa é muito comum, tendo que os professores encontram-se inseguros quanto ao ensino dessa língua, assim buscam as vias mais fáceis para transmiti-la, excluindo, por medo da língua inglesa, a oralidade em suas aulas.

É o que percebemos no discurso apresentado pelo ALUNO B, que diz: *“Foram feitas algumas atividades orais que de certa forma foi algo diferente não feito diariamente na escola!”*. Esse fragmento revela que a aula realizada foi diferente devido ao uso de atividades que os estimulavam a falar inglês, o que de certa forma significou para eles uma forma motivante de se ter aula. O mesmo aluno ainda nos traz que *“ao mesmo tempo que estávamos aprendendo, estávamos nos divertindo.”*

Corroborando o que foi dito, essa insatisfação é vista em uma narrativa trazida pelo documento das OCEM, nos mostrando que essa realidade é não só a de muitos alunos, mas também a de muitos professores. Esse sentimento é expresso no seguinte relato:

Narrativa 3: A aprendizagem deixou a desejar. Antes de começar a ter aulas de inglês, eu acreditava que se aprendia a falar inglês no ensino regular, mas, com o passar dos anos, percebi que isso não acontecia. Hoje sei que a culpa não era dos professores, pois eles também não tinham muito a oferecer. (PAIVA, 2005 apud BRASIL, 2006, p. 119).

Essa frustração foi percebida tanto na aula que se baseou na abordagem behaviorista quanto na aula que foi regida segundo as perspectivas da abordagem comunicativa. A realidade trazida pela narrativa 3 não é muito diferente outras, em que os alunos acreditam que na escola vão se deparar com aulas de inglês que sejam motivantes, mas devido as lacunas que o professor traz as aulas não suprem as expectativas dos alunos.

A fala do ALUNO A, nos mostra que o aspecto de interação promovida pela aula comunicativa, também foi percebido pelos alunos do 1º ano “C”. Podemos notar no seguinte fragmento: *“o que eu achei mais legal na aula é que nós todos juntos interagimos, [...]”*. A interação de caráter coletivo foi bem vista pela turma, como na atividade do *brainstorming*, no entanto, a atividade individual de realização de um café-da-manhã maluco a ser apresentado para turma, não foi tao efetiva. Pois, a insegurança

dos alunos, e o medo de falar em inglês é provocado ainda pelo sentimento ligado a frustração do pouco, ou do inexistente uso da habilidade oral em língua inglesa.

A interação, partindo de uma perspectiva comunicativa, de acordo com as OCEM, deve seguir “um raciocínio como o que parte de contextos de uso graduados em termos de sua complexidade de interação.” (BRASIL, 2006, p. 220) Pois, a abordagem comunicativa necessita de uma maior confiança do aluno no professor, assim, essa gradação da interação é algo importante para que as aulas aconteçam de uma forma mais efetiva.

Portanto, ainda de acordo com as OCEM (BRASIL, 2006), essa interação deve surgir numa complexidade de uso, partindo assim, de contextos simples, como troca de informações ou apresentações pessoais. Mas, podendo partir de contextos mais complexos, como ajudar alguém com informações, ou orientações a respeito de certa localidade. Partindo dessa ideia o plano da aula comunicativa, tendo em vista que só foi possível um encontro com aqueles alunos, iniciou-se de um contexto mais simples de interação entre os alunos.

Cabe ao professor que se proponha a uma aula comunicativa, conhecendo a turma perceber para a sua aula o que ele pode propor em suas aulas. Prevendo o fato de que os alunos iam demonstrar alguma dificuldade na parte individual da aula, as atividades partiram de uma perspectiva mais simples, e que exigissem menos da participação individual do aluno. Ainda, em alguns momentos da aula se fez através da divisão em duplas, e ainda em grupos maiores, e assim, como propõe Rodrigues (2016, p. 90),

O uso de atividades em pairwork e group work na produção oral é altamente recomendado, já que os alunos terão um número de ouvintes reduzido numa busca por formar uma boa pronúncia dos alunos e se abrirão mais facilmente a possibilidade de errar. Lidar com o erro é importante para todo aluno que quiser desenvolver uma boa habilidade de comunicação oral, pois o “medo de errar” é um dos principais fatores de bloqueio nas atividades de produção oral.

Assim, o docente deve auxiliar o aluno quando for necessário, a fim de encorajá-lo e fazê-lo se sentir a vontade para participar de todos os momentos de oralidade que a aula proporciona. Como nos mostra o fragmento, “*gostei bastante quando falei as palavras em inglês sozinha entre aspas.*” O termo “entre aspas” dito pelo ALUNO A,

revela o auxílio dado aos alunos pelo professor na realização das atividades orais, seja recorrendo a tradução ou a imagem para associação de sentido.

Tendo exposto algumas dificuldades que percebemos na concretização de alguns momentos da aula comunicativa, como o medo de errar, a frustração que se dá devido à pouca prática de oralidade, e a necessidade de uma maior confiança entre professor e aluno. Passemos para a análise da frustração expressa no fragmento do ALUNO C.

A leitura do fragmento desse aluno, *“um dos meus sonhos é aprender falar inglês, queria aprender e poder sair no mundo a fora,”* ainda nos traz o sentimento de angústia por acreditar não ser possível aprender na escola. O depoimento é de um estudante que sonha em fazer intercâmbio, sonha aprender inglês, mas a descrença que esses sonhos possam vir a se realizar impossibilita o aluno a buscar concretizar seu desejo. O medo de falar na língua inglesa, a insegurança de errar, que são provocados pela expectativa frustrada em relação às aulas de inglês, impossibilitam o aluno de acreditar que possa aprender a língua.

Considerações finais

O objetivo deste trabalho é realizar duas aulas de língua inglesa em turmas distintas com as abordagens audiolingual e comunicativa na Escola Normal Estadual Monsenhor Sebastião Rabêlo sediada em manáira-PB. As turmas contempladas foram o 1º ano “A”, onde ocorreu a aula baseada na perspectiva de ensino behaviorista, e no 1º ano “C”, onde ocorreu a aula baseada na perspectiva de ensino comunicativo. Ambas com uma mesma temática, “breakfast”, mas com diferenças quanto às abordagens de ensino que aqui foram propostas.

Esperava-se encontrar estes contrastes tanto na construção do plano das aulas quanto em avaliações sobre as mesmas realizadas pelos alunos. Pois, estas fazem parte de nossa fonte metodológica para que possamos trazer nesta pesquisa a análise contrastiva que se percebeu. Mas, podemos perceber que estes contrastes se mostraram mais presentes nas teorias vistas do que na prática efetiva das aulas que se propuseram em abordagens distintas.

A escolha por ambas as abordagens se deu justo pelo fato de que os contrastes poderiam se estabelecer entre elas, além de que elas proporcionariam a realização de aulas com propostas diferentes do que tradicionalmente os alunos estavam habituados. A teoria vista aqui nos revelou diferenças entre a AAL e a AC no que se refere à preocupação com o contexto do aluno, pois o contexto não é preocupação do behaviorismo no ensino de línguas, diferentemente da abordagem comunicativa. A utilização ou não do uso da língua materna, a preocupação com a fluência (preocupação em trabalhar as habilidades de comunicação), ou com a precisão (preocupação com o trabalho voltado para o ensino de estruturas).

Durante as aulas o que se percebeu nas avaliações não foram contrastes entre as aulas, mas percepções que revelam angústia quanto ao ensino de língua inglesa, a interação que ambas as aulas provocou nos alunos, e o entusiasmo dos alunos diante uma proposta de aula diferente. Proposta que na visão deles partiu de princípios dificilmente vistos em sala de aula de inglês, como a possibilidade de trabalhar a oralidade dos alunos em uma L2. Pois, uma parte das avaliações mostra o quão à prática dessa habilidade é escassa nas aulas que os alunos daquele contexto estão acostumados, mas podemos ver que não é uma realidade que afeta apenas aquele contexto, e sim diversas outras realidades.

Pode-se dizer então, que diante esse cenário o professor e o aluno se mostram expostos aos problemas trazidos pelo ensino de língua inglesa nas escolas. Pois, o professor demonstra suas frustrações e medos em trabalhar habilidades com seu aluno que ele próprio sente insegurança quanto ao seu domínio, assim como, a oralidade. Mostrando que esse é um problema que se mostra presente na realidade do ensino de língua inglesa não apenas nos dias atuais, mas que esteve presente na realidade dos professores, que apenas dão continuidade a um sistema de ensino por eles visto. Como podemos ver em alguns depoimentos dos alunos ao mostrarem que a aula os possibilitou um momento de possibilidade de poderem falar na língua, pois o plano de aula estimulava o trabalho com a oralidade.

Tudo isso pode causar medo, um sentimento de impossibilidade diante o sistema de ensino de língua inglesa no professor que se proponha a um trabalho com metodologias diferentes. Pois, as dificuldades trazidas pelo aluno em relação à oralidade impossibilitam um docente que queira se propor a utilizar a abordagem comunicativa em sua aula. O medo de errar no momento de produção da oralidade, pode se tornar um obstáculo para o professor, que terá que superar essas limitações dos alunos.

Essas questões puderam ser notadas nas considerações dos alunos a respeito das aulas, e que podem ser vistas por completo na seção dos anexos deste trabalho. Além da angústia quanto ao ensino, podemos perceber que em ambas as aulas a interação foi percebida. Como vemos nos fragmentos dos ALUNOS D: *“Um dos momentos que mais gostei foi o diálogo, onde todos interagiram, sem dúvida foi muito motivante.”* e do ALUNO B: *“eu gostei porque nós interagimos entre si e com o professor.”* da aula behaviorista. Em que essa interação foi percebida através de um diálogo pronto, *“The breakfast”*, em que os alunos apenas repetiam o que os personagens falavam, ou seja, uma atividade que era descontextual a realidade do aluno. Mas a aula demonstrou efetividade, pois os alunos ficaram satisfeitos com a aula com uma proposta distinta, e que focava na oralidade.

A interação percebida na aula comunicativa também foi alvo do gosto dos alunos, que se satisfizeram com a atividade de iniciação da aula, a apresentação. Como vemos no depoimento do ALUNO A: *“o que eu achei mais legal na aula é que nós todos juntos interagimos, [...]”*. Pois este momento envolvia a participação de todos. Mas a atividade que exigia um trabalho individual não foi efetiva, como, por exemplo, a construção do café-da-manhã maluco. Portanto, concluímos que a oralidade, melhor ocorreu nos momentos de interação com toda a turma, mas que a falta de uso da língua

inglesa, fez com que o medo dominasse os alunos, nas atividades que não eram coletivas.

É importante ressaltar que esse medo poderia não ter ocorrido se caso tivéssemos a oportunidade de nos inteirarmos daquela turma, de ter um trabalho maior com eles. Pois, “É fato que uma boa relação entre professores e alunos contribui para o êxito do processo de ensino/aprendizagem.” (CUNHA, 2016, p.75). Ou seja, para que a aula comunicativa se efetive de melhor forma, os alunos precisam ter confiança no professor, e isso exige uma maior quantidade de encontros, visto que só foi possível um encontro. Assim, se mostrou a necessidade de se fazer um trabalho com mais aulas comunicativas, a professora que estava presente, e que gostou da proposta, prometeu aos alunos que levaria mais aulas como aquela para a turma.

Voltando o olhar para o que ocorreu na aula behaviorista, podemos dizer que essa interação também apresentou dificuldade em momentos de oralidade individual, no caso em relação ao momento em que a repetição individual ocorria. Mas, sendo que os alunos tiveram algum tempo para trabalharem a pronúncia, e que ocorria não individualmente, mas coletivamente, a atividade do diálogo se fez efetiva na turma do 1º ano “A”. Apesar de para os alunos essa aula behaviorista ter sido considerada uma interação, em que eles puderam realizar o diálogo descontextualmente, na teoria lida a percepção de uma interação nas aulas dessa abordagem não ocorre. Podemos, então, dizer que essa interação pode ser considerada uma forma de participação na aula de inglês, o que significou muito para aqueles alunos.

O que se pode dizer de tudo que se percebeu é que aqueles alunos necessitam de metodologias diversas para a construção do seu aprendizado. Assim, o docente necessita estar consciente da existência do percurso histórico e dos objetivos que os métodos de ensino de língua inglesa, em nosso caso. As leituras realizadas para a construção teórica desta pesquisa precisam assim, serem divulgadas nas escolas, e de conhecimento dos docentes de línguas, seja espanhol ou inglês. Com isso, para que ele possa estando ciente do seu contexto de sala de aula, estimular as habilidades mais carentes em seus alunos. No entanto, o trabalho com todas as habilidades de língua inglesa, *listening*, *speaking*, *writing* e *Reading*, são necessárias para fazer com que suas aulas de língua inglesa seja mais completa.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P. de. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas, SP: Pontes, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006.

BROWN, D. Teaching by Principle An Interactive Approach to Language Pedagogy. San Francisco: Longman, 2001.

CUNHA, A. G. Coaching instrucional: formação continuada em ensino de línguas. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

HOLDEN, S. O ensino da língua inglesa nos dias atuais. São Paulo: SBS, 2009.

LARSEN-FREEMAN, D., & ANDERSON, M. Techniques and principles in language teaching (3rd ed.). Oxford ; New York: Oxford University Press, 2011.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p.211-236. Disponível em:
<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 03 de maio de 2018.

MOREIRA, M. A. Avaliação do professor pelo aluno como instrumento de melhoria do ensino universitário. Educação e Seleção. São Paulo, n. 4, p.109-123, jul./dez. 1981. Disponível em:
<<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/es/artigos/38.pdf>. Acesso em: 26 de julho de 2018.

OLIVEIRA, Luciano A. Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias. 1. Ed. São Paulo: Parábola, 2014.

RODRIGUES, Daniel Fernando. In: Faça a diferença: ensinar língua estrangeira na educação básica. Org: Alex Garcia da Cunha, Laura Miccolli- 1ªEd. São Paulo. Parábola Editorial, 2016.

SATYRO, Natália; SOARES, Sergei. A infraestrutura das escolas brasileiras de ensino fundamental: um estudo com base nos censos escolares de 1997 a 2005. Brasília: IPEA, 2007.

UPHOFF, Dörthe. “A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil”. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. A língua inglesa na escola. Discurso e ensino. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/143910/mod_resource/content/1/Uphoff%202008.pdf>. Acesso em: 20 de maio de 2018.

ANEXOS

ANEXO 1: PLANO DA AULA AUDIOLINGUAL

PLANO DE AULA

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: Estruturas referentes ao Breakfast (café da manhã)

TURMA: 1º ano “A” do Ensino Médio

LANGUAGE SKILLS: *Speaking, Listening, Reading.*

- **OBJETIVO GERAL:** Aplicar estruturas e vocabulário na aula, a fim de que os alunos através de diversas repetições memorizem-os.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**
 - ✓ Fazer com que os alunos repitam as estruturas através dos *drills*.
 - ✓ Apresentar um diálogo sobre o breakfast.
 - ✓ Levar os alunos a apresentarem esse diálogo.

PASSO A PASSO DA AULA:

1º Momento:

- ✓ Uma breve apresentação minha e dos alunos. Ex: “I am.....” (livre).
- ✓ Explicar a pesquisa e o fato de que os alunos se possível devem falar apenas em inglês.

2º Momento:

- ✓ Apresentar as estruturas “I eat” e “I drink”.
- ✓ Mostrar figuras que complementem essas estruturas. (Ex: bread, cake, juice, milk).

3º Momento:

- ✓ Repetir as frases formadas. (Ex: I eat cake, I drink milk).
- ✓ Uso de *drills*/ sem tradução.

4º Momento:

- ✓ Dar um diálogo impresso aos alunos com a temática de breakfast.
- ✓ Repetir o diálogo com o professor.

5º Momento:

- ✓ Dividir a turma em duplas e pedir para encenarem os papéis dos personagens do diálogo.
- ✓ Trocar os papéis A e B, para que os alunos que compõem as duplas repitam todo o diálogo.

AVALIAÇÃO:

Ao fim da aula pedirei aos alunos que puderem colaborar com a pesquisa para exporem as suas considerações a respeito da aula.

ANEXO 2: PLANO DA AULA COMUNICATIVA

PLANO DE AULA

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO: The breakfast (café da manhã).

TURMA: 1º ano “C” do Ensino Médio.

LANGUAGE SKILLS: *Speaking, Listening, Reading, writing.*

- **OBJETIVO GERAL:** Apresentar sobre o seu café e conhecer a variação existente em outros cafés-da-manhã.

- **OBJETIVOS ESPECÍFICOS:**
 - ✓ Realizar um brainstorming sobre o breakfast com os alunos.
 - ✓ Conhecer as habilidades linguísticas dos alunos.
 - ✓ Fazer com que cada aluno fale sobre seu café-da-manhã.
 - ✓ Mostar o quão cultural e diverso é o café da-manhã.

PASSO A PASSO DA AULA:

1º Momento:

- ✓ Uma breve apresentação minha (Ex: I am Gustavo...) e dos alunos sobre um colega (Ex: He is Jhon/She is Joana).
- ✓ Relembrar a respeito das variações. (I’m, He’s, She’s).
- ✓ Apresentar a pesquisa de minha monografia.

2º Momento:

- ✓ Escrever na lousa a palavra breakfast, dando origem a um brainstorming.
- ✓ Auxiliar os alunos com as imagens se eles não compreenderem a atividade.

- ✓ Pedir aos alunos que digam palavras relacionadas à breakfast.

3º Momento:

- ✓ Perguntar aos alunos se eles compreenderam o que é o breakfast. (What's breakfast?).

4º Momento:

- ✓ O professor deve falar o que ele toma de café da manhã, em inglês.
- ✓ Os alunos divididos em grupos falam do café da manhã do professor.

5º Momento:

- ✓ Levar textos de café diferentes dos deles, tanto regional quanto mundial.
- ✓ Professor faz quizz com os cafés da manhã (exibe em data-show ou cola o texto)

6º Momento:

- ✓ Cada grupo (8) cria um café da manhã maluco.
- ✓ Alunos apresentam os cafés-malucos.

AVALIAÇÃO:

Ao fim da aula pedirei aos alunos que puderem colaborar com a pesquisa para exporem as suas considerações a respeito da aula.

ANEXO 3: AVALIAÇÕES: aula behaviorista.

(D) (S) (T) (Q) (Q) (S) (S) ★ ○ ♥ ○ ♥

Exponha suas opiniões a respeito da aula e dê a sua opinião: se a aula é atrativa? Qual foi o momento que lhe gostou? se a aula foi motivante?

Eu, Gustavo, tenho uma ótima forma de emitir meu conhecimento para a classe. O meu modo de explicar deixa muito claro e crítico cada conteúdo. O momento que gostei foi a parte dinâmica da aula e ele chamou os alunos para um jogo todo em inglês onde toda a turma com o professor foi bastante bem e aprendi muitas coisas em que eu não sabia.

io Brielly Rabelo Alves

ALUNO A



Hello



Exponha suas opiniões a respeito
da aula, de sua participação? se a aula
foi atrativa? qual foi o momento que
você? se a aula foi motivante?

Na aula foi ótima, eu gostei por
se interagimos o professor também
interagiu com os alunos...

Na aula atrativa poderia ter
seu gostei muito.

Gostei mais da parte que eu estava
trabalhando em inglês com o professor
na aula motivou eu a aprender
a falar melhor.

ALUNO B

Relatório

A aula hoje foi muito divertida, aprendi
as coisas legais, ex: nomes de comidas
e um diálogo muito interessante.
Também gostei de aprender palavras
para opinar, ele foi ótimo! Tanto eu
do como interagindo com todos. Para
tudo isso a aula foi ótima. O estudo
e o aprendizado são as maiores
fórmulas na vida de ser humano.

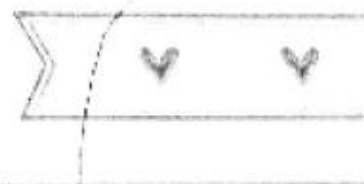
ALUNO C

então suas opiniões a respeito da aula. (sua participação? se a aula foi atrativa? foi o momento que mais gostou? Se foi motivante?)

A aula foi muito boa, teve participação dos alunos, na minha opinião houve desempenho máximo na participação de todos, gostei muito sobre o assunto e tentei o máximo que poderia, a aula foi com todos participando e o assunto foi bem preparado, em dez minutos mais gostei foi o diálogo, onde todos agiram, sem dúvidas foi muito bom.

ALUNO D

ANEXO 4: AVALIAÇÕES: aula comunicativa



que eu achei mais
na aula é que tive
funtas interações aprendi
falar mais algumas
coisas em inglês, gostei de
ver falar as palavras
em inglês sozinho entre? ?

ALUNO A

♥ * D S T Q Q S S

E I I

Sim, imbuivelmente gostei do jeito da
nossa assim como acredito que os demais
também? Bom, um Particular gostei muito da
de aula e o jeito que a mesma foi
... Foram feitas algumas atividades em
Esta forma foi algo diferente não sei
se na escola. Nessa aula os mesmos te-
nhamos aprendendo, estávamos nos divertindo
o modo de organização da aula também e
como por exemplo: O modo de interação e
o modo de como conseguiram fazer todos
um da aula entre outras coisas...

ALUNO B

111

Tei bastante da Aula, Aprendi muitas palavras
e. Isso ajuda bastante no nosso desenvolvimento
e linguas, Além que no futuro próximo precisaremos
, Em apenas Uma Aula Aprendi tantas palavras
e coisas que levarei pra Vida TODA, um dia n
o é aprender a falar inglês, queria poder aprender
o mundo a fora, Você me ensinou o bastante
apetir o que o professor fala e Você fez exatar
e Um dia Você for professor, será bastante l
das RS.

ALUNO C