

RITA DE CASSIA TARDIN CARDOSO

O IMAGINÁRIO DO COMUNICATIVISMO ENTRE
PROFESSORES DE LÍNGUA ESTRANGEIRA/INGLÊS

(e sua confrontação com teoria externa)

Tese apresentada à Faculdade de Ciências e Letras de Assis da Universidade Estadual Paulista, para a obtenção do título de Doutora em Letras – Filologia e Linguística Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

FACULDADE DE CIÊNCIAS E LETRAS

ASSIS - SP

2002

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca da F.C.L. – Assis – UNESP

C268i	<p>Cardoso, Rita de Cássia Tardin</p> <p>O imaginário do comunicativismo entre professores de língua estrangeira/inglês (e sua confrontação com teoria externa) / Rita de Cássia Tardin Cardoso. Assis, 2002 250 f. : il.</p> <p>Tese de Doutorado – Faculdade de Ciências e Letras de Assis – Universidade Estadual Paulista.</p> <p>1. Língua inglesa - Ensino comunicativo. 2. Comunicativismo - Teoria e prática. 3. Educação permanente - Professores. I.Título.</p> <p style="text-align: right;">CDD 428 371.3 370.71</p>
-------	--

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho – Professor Orientador

Prof. Dr. João Telles

Profa Dr^a Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz

Profa Dr^a Maria Luísa O. Alvarez

Profa Dr^a Vera Lucia Teixeira da Silva

Dedicatória

Aos meus pais, Francisco Teixeira Tardin e Eulália Dalla Tardin (in memoriam)

As minhas filhas: Isabella Tardin Cardoso, Ludmila Tardin Cardoso, Ana Letícia Tardin Cardoso e Larissa Tardin Cardoso, que, apesar da saudade que sempre demonstraram sentir devido a minha ausência, são as grandes incentivadoras dos meus estudos e a elas dedico esta tese.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho pela amizade fraternal, generosidade, incentivo, apoio, pela sapiência e perspicácia nos detalhes que, nos faz enxergar nossas origens, ensinando-nos a lidar de forma humana em todas as dimensões no ofício de professora e de pesquisadora.

A Olguita, João e Felipe pelo carinho e apoio em Campinas.

A Maria de Lourdes Otero Brabo Cruz pela amizade, incentivo na continuação deste doutorado, solidariedade e apoio sempre e, principalmente, nas minhas estadas em Assis juntamente com Tomás e Marina.

Aos professores Dr. João Telles e Dra. Mariângela Braga Norte pelas contribuições e sugestões valiosas por ocasião do Exame de Qualificação desta tese.

Aos professores Dr. Paulo Zanotto, Dr. João Telles e Dra. Mariângela Braga Norte dos cursos na UNESP-Assis pela atenção e pelos saberes transmitidos.

A CAPES pelo apoio financeiro durante o curso de Doutorado.

Aos professores–alunos que fazem parte desta pesquisa, sem os quais esta tese não existiria.

A Claudia Dazzi dos Reis Tardin, José Luis, Jacqueline e Jôse pelo apoio com o computador.

Ao professor pesquisador e estudioso da língua portuguesa Carlos Laet de Oliveira cujas contribuições são sempre muito bem-vindas.

A todos que, direta ou indiretamente, contribuíram para que esta tese fosse realizada.

SUMÁRIO

<u>CAPÍTULO I: O DESPONTAR DA IDÉIA E A ESTRUTURAÇÃO DA TESE</u>	12
1.1. INTRODUÇÃO	12
1.2. PERGUNTAS DE PESQUISA	19
1.3. JUSTIFICATIVA	19
1.4. ORGANIZAÇÃO DA TESE	23
<u>CAPÍTULO II: DAS ORIGENS DO COMUNICATIVISMO</u>	26
2.1. ANTECEDENTES DO MOVIMENTO COMUNICATIVO	26
2.2. SINAIS DO MOVIMENTO COMUNICATIVO	35
2.3. O COMUNICATIVISMO NA EUROPA	37
2.4. O COMUNICATIVISMO DOS ANOS 80 EM DIANTE	40
2.5. O COMUNICATIVISMO NO BRASIL	52
2.6. VERSÕES DA ABORDAGEM COMUNICATIVA	65
2.7. ALGUMAS PONDERAÇÕES E CRÍTICAS À ABORDAGEM COMUNICATIVA	71
2.8. MAS, POR QUE O IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES	80
2.9. AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PROFISSIONAL	88
<u>CAPÍTULO III: DA METODOLOGIA DE PESQUISA</u>	100
3.1. ESCOLHA DA METODOLOGIA E SUA JUSTIFICATIVA	100
3.2. SUJEITOS E CENÁRIO DE PESQUISA	103
3.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA	107
3.4. OBJETIVOS DE PESQUISA	109
<u>CAPÍTULO IV: O FIRMAMENTO DO IMAGINÁRIO COMUNICATIVISTA DESVENDADO</u>	110
4.1. INTRODUÇÃO	110
4.2. DO PLANEJAMENTO AO CURSO DE EXTENSÃO	112
4.3. CENAS DO IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE INGLÊS ANTES DO CURSO DE EXTENSÃO	114
4.4. CENAS DO IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE INGLÊS AO FINAL DO CURSO DE EXTENSÃO	118
4.5. REVENDO OS REGISTROS FILMADOS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	128
4.6. CRIANDO ATIVIDADES COMUNICATIVAS	133
4.6.1. PROJETOS EM SALA DE AULA	135
4.6.2. JOGOS EM SALA DE AULA	136
4.7. A VONTADE DE MUDAR	140
4.8. A ARTICULAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA	142
4.9. OS PROFESSORES E AS ATIVIDADES COMUNICATIVAS	148
4.10. CONCLUSÃO	151
<u>CAPÍTULO V: CONSIDERAÇÕES FINAIS: DO IMAGINÁRIO À CONSTRUÇÃO DO FUTURO</u>	154
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	163
<u>ANEXO 1- EXCERTOS DO CURSO DE EXTENSÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS – A LINGUAGEM DO MÉTODO EM ATIVIDADES COMUNICATIVAS</u>	185
1.1. FEATURES OF COMMUNICATIONAL TEACHING	185
1.2. SOME CONCEPTS	186
1.3. LABELS THAT SHOW USAGE AND USE – RELATED ACTIVITIES	188
1.4. CONTRASTIVE VIEWS OF THE TRADITIONAL AND THE COMMUNICATIVE APPROACHES TO LANGUAGE LEARNING AND TEACHING	189

1.5. COMMUNICATIVE APPROACH ACTIVITIES	190
1.6. MEMORIES OF US (A LISTENING AND SPEAKING ACTIVITY)	194
1.7. . HALF A CROSSWORD: TEACHING AND LEARNING VOCABULARY	195
1.8. READING ACTIVITY	199
1.9.WHAT MAKES LANGUAGE LEARNING VERY EASY OR VERY HARD TO LEARN?	202
1.10. WHAT I WANT FROM MY CLASSROOM	203
1.11. PAIR DICTATION	204
1.12.GAME: MAKING DECISIONS IN THE CLASSROOM	206
1.13 VOCABULARY DEVELOPMENT GAME	206
1.14. ON THE POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS OF THE COMMUNICATIVE APPROACH	207
<u>ANEXO 2.</u> TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO ANTES DO CURSO	208
<u>ANEXO 3.</u> TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO AO FINAL DO CURSO	211
<u>ANEXO 4.</u> ALGUNS REGISTROS COLETADOS NO FILME DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA	227
<u>ANEXO 5.</u> DIÁRIOS DA PROFESSORA PESQUISADORA	229
<u>ANEXO 6.</u> LISTA DE TIPOS DE TAREFAS (COM ADAPTAÇÕES) UTILIZADAS POR PRABHU (E SUA EQUIPE NO PROJETO BANGALORE, INDIA, CONSTANTES DO APÊNDICE V DO LIVRO SECOND LANGUAGE PEDAGOGY, OXFORD UNIVERSITY PRESS, 1987.)	238
<u>ANEXO 7.</u> REGISTROS COLETADOS NO SEGUNDO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE INGLÊS	247
CITAÇÃO NO ORIGINAL	251

RESUMO

Utilizando conceitos e metalinguagem da lingüística aplicada: ensino de línguas, da etnografia de sala de aula, da análise do discurso, da sociolingüística interacional e da psicologia, busquei nesta pesquisa desvendar o imaginário do comunicativismo entre professores de inglês, com o objetivo de mapear o porquê de determinadas ações em salas de aulas de língua estrangeira-inglês, considerando resultados de pesquisas e a experiência em cursos de especialização, oficinas e congressos que denunciam a situação precária em que se encontra o ensino de -inglês língua estrangeira no Brasil.

Tentei ainda intervir nesse imaginário através de um curso de formação continuada em que alunos-professores vivenciaram a teoria de aquisição de uma segunda língua em atividades comunicativas.

As evidências apontam que o conceito de comunicativismo resulta não muito fluido no imaginário de muitos professores de inglês. Confirmam dados de outros professores (Borges da Silva, 1999; Vieira Abrahão, 1996) com relação à diferença entre o dizer e o fazer, observada durante as apresentações de trabalhos de alguns alunos-professores acerca da teoria de lingüística aplicada apreendida.

O objetivo primordial desta pesquisa foi analisar o imaginário antes e o que resulta de um curso de formação continuada. Os dados sugerem que houve interferência nos imaginários desses alunos-professores, em consequência de leituras e da reflexão sobre a teoria de lingüística aplicada, e na ação durante as tarefas propostas acerca dos papéis dos professores, dos alunos e dos materiais, conforme o paradigma do ensino comunicativo, segundo nossos critérios delineados no anexo 1 do curso de extensão. Os registros apontam também para a necessidade urgente de mais leitura, mais reflexão e de maior participação em eventos e cursos da área para uma formação que deve ser contínua e permanente.

Palavras-chave: desenvolvimento do professor- ensino comunicativo- teoria e prática.

ABSTRACT

Making use of concepts and metalanguage from Applied Linguistics, Ethnography, Discourse Analysis, Sociolinguistics and Psychology, we planned this research in order to find out what the teacher of English imaginary can reveal in relation to her/his understanding of the communicative approach, aiming also to investigate the reasons for actions carried out in the profession of teaching English in Brazilian classrooms.

Actually, the objectives of this study were to describe and to interpret the presently held conceptions of what it is to be communicative in the English teaching process and to interfere in the teachers' imaginary during a course when teachers of English as foreign language had the opportunity to experience communicative activities whose content was based on Applied Linguistics theory. Teachers have their own conceptions of what is communicative but it is crucial to contrast these conceptions with currently held tenets of Communicative Language Teaching (CLT) foundations presently held in the profession and academic research scene.

Evidences show that the teachers' concept of communicativism is different from the theoretical fundamentals described in this thesis. They confirm data from other researchers (Borges da Silva, 1999; Vieira Abrahão, 1996) relating to the difference between saying and acting in the classroom, observed during some of the student-teachers' project presentations. Teachers say they are communicative, however, their practice reveals they are not if interpreted by our criteria.

When a course on communicativism is offered for the teachers to get acquainted with communicative activities dealing with theories of the teaching / learning process a complete communicative practice cannot be expected, although some small ruptures in the concepts and in the practice may occur.

The registers made for the research point that there happened some interference on the teachers' discourse after the course as a result of readings and reflections on the theory and at action during the tasks about the teachers' and the students' roles. The data also indicate the urgent need for further readings about the teaching and learning processes, reflective actions and participation in events and courses for a continuous and permanent linguistic-communicative and professional development.

Key words – Teacher's development – communicative teaching - theory and practice

“ What is Real?” asked the Rabbit one day, when they were lying side by side near the nursery fender, ... “ Does it mean having things that buzz inside you and a stick-out handle?”

“ Real isn’t how you are made,” said the Skin Horse. “ It’s a thing that happens to you. When a child loves you for a long, long time, not just to play with, but REALLY loves you, then you become Real.”

“ Does it hurt?” asked the Rabbit.

“ Sometimes,” said the Skin Horse, for he was always truthful. “ When you are Real you don’t mind being hurt.”

“ Does it happen all at once, like being wound up,” asked, “ or bit by bit?”

“ IT doesn’t happen all at once,” said the Skin Horse. “ You become. It takes a long time. That’s why it doesn’t often happen to people who break easily, or have sharp edges, or who have to be carefully kept. Generally, by the time you are Real, most of your hair has been loved off, and your eyes drop out and you get loose in the joints and very shabby. But these things don’t matter at all, because once you are Real you can’t be ugly, except to people who don’t understand.”

(Bianco, 1926, pp.16-17)

“O que é Real?” perguntou o Coelho um dia quando eles estavam deitados lado a lado, perto do canteiro de mudas,... “significa ter coisas que trepidam dentro de você e uma alça por fora?”

“Real não é como você é feito,” disse o Cavalo de Couro. “É algo que acontece com você. Quando uma criança o ama por muito e muito tempo, não só para brincar, mas Realmente o ama, então você se torna Real”.

“Dói?” Perguntou o Coelho.

“Às vezes”, disse o Cavalo de Couro, pois ele sempre falava a verdade.

“Quando você é Real, você não se importa se dói”.

“Acontece de uma só vez, como quando nos dão corda”, perguntou, “ou pouco a pouco?”

“Não acontece de uma só vez. Você se torna. Leva um longo tempo. Esta é a razão pela qual não acontece com pessoas muito frágeis, ou agressivas ou que precisam ser cuidadosamente guardadas. Geralmente, quando você se torna Real, o seu cabelo já rareou, seus olhos já não têm tanto brilho e suas pernas estão enfraquecidas. Mas, essas coisas não importam absolutamente, porque uma vez que você é Real, você não pode ser feio, exceto para as pessoas que não compreendem.”

(Bianco, 1926, pp. 16-17)

CAPÍTULO I

O DESPONTAR DA IDÉIA E A ESTRUTURAÇÃO DA TESE

1.1. INTRODUÇÃO

O universo de idéias sobre o ensino de línguas conheceu no início da década de setenta do século passado um movimento crescente de manifestações e modulação de obras em favor de uma filosofia comunicativista a abordar em tarefa profissional.

Depois de muitas entradas e *demarches* na abordagem comunicativa do ensino de língua estrangeira, qualquer professor(a) minimamente atento(a) perceberia que esse movimento apresenta muitas faces e que seu conceito ainda resulta deveras distorcido no imaginário de muitos professores. O tema deste trabalho de investigação trata exatamente das interpretações que o movimento comunicativo vem suscitando entre professores de inglês, a língua estrangeira mais amplamente ensinada no cenário escolar brasileiro. Na verdade, trata do imaginário desses professores acerca do comunicativismo. A literatura científica aponta fundamentos, os produtores de materiais não captam esses princípios na sua íntegra, e a prática em sala de aula mostra uma profusão de acepções e uma clara clivagem entre o dizer e o fazer de quem pratica o ensino de idiomas como tarefa profissional.

Considera-se tarefa urgente reconhecer o quanto antes a constituição das idéias de comunicativismo projetada na mente do professor de língua estrangeira (LE) de nossas escolas com o sentido primário de interpretá-las, de dar-lhes um sentido no seu conjunto para

evitar que se confunda o sentido linear de abordagem comunicativa com os sentidos errôneos ou periféricos que serão tratados na seção 2.5. desta tese.

Queremos com isso nos preparar para cotejar o imaginário constituído e o construto teórico hoje disponível sobre a filosofia comunicativista num esforço por apreender a construção da abordagem comunicativa na mente dos professores que vamos tomar como sujeitos desta pesquisa e aquilatarmos a distância ou ajuste da mesma com uma proposição teórica abrangente do paradigma comunicativo de ensino de línguas.

A questão do imaginário dos professores é crucial na medida em que se constitui como diretrizes estáveis para ajudá-los a conhecer seus papéis e ansiedades dentro de uma abordagem de ensinar. Um outro aspecto relevante acerca do imaginário dos professores: a teoria pode estar sendo relegada a um posto distante da realidade da sala de aula, assunto já amplamente focalizado e perspectiva já fartamente evidenciada, embora sem solução universal. (Cf. Almeida Filho, 2001).

O discurso dos professores precisa ser ouvido e analisado. Em busca da compreensão e análise dos enunciados dos alunos-professores, recorreremos ao auxílio teórico na Lingüística Aplicada e, secundariamente, na Análise do Discurso para o exame das quais tivemos o ensinamento de autores citados nos pressupostos teóricos do próximo capítulo.

Considerando que a escola se tem esquivado a uma expectativa nossa de que possa ser o lugar para se viver a vida e superá-la, onde se deve desenvolver o pensamento crítico, ou melhor, em que se busca desenvolver competências para uma vida mais humana, mais verdadeira, onde os saberes conduzem à autonomia, ao crescimento pessoal em todas as

suas dimensões, num lugar em que a formação de professores precisa ser revista e intensificada, é preciso ajudar os professores a refletir sobre sua prática, a se aproximar da realidade com boa teoria, numa busca incessante de aperfeiçoamento pessoal e profissional.

Tratando-se de competência, palavra – chave de nossa época em todo ambiente profissional, e neste trabalho, especificamente, a construção do fazer profissional envolve competências tais como, a lingüístico-comunicativa, a teórica, a implícita, a profissional e a aplicada. Para desenvolver essas competências, é preciso que o professor se coloque na posição de professor-aluno em permanente formação, realizando novas leituras com reflexão, vivenciando tarefas de resolução de problemas, produzindo projetos entre outras atividades e, sobretudo, conscientizando-se de que precisa mudar, de que precisa sair da rotina fortemente estabelecida e buscar outros caminhos por onde a superação possa prosseguir.

Em nosso contexto, os professores, em geral, tivemos uma formação tradicional com foco na gramática como grande elemento estruturante da operação de ensino de uma língua estrangeira, e é somente essa visão de condução do ensino que muitos levam para suas salas de aula. A gramática é um sistema de regras e relações que opera na mente de cada indivíduo e o habilita a usar socialmente a linguagem compatível com seus parâmetros. A competência lingüística ou gramatical é, (no caso da L1), uma aquisição individual de algo que já se constituiu coletivamente numa dada sociedade. Contudo, o indivíduo não é auto-suficiente para desenvolver uma competência gramatical. A capacidade ou faculdade para adquirir uma língua precisa ser ativada, suprida com dados da língua, e, para a competência gramatical emergir, o aluno precisa engajar-se em interação, rica em exemplos de como uma língua funciona socialmente, tentando compreender os sentidos, compartilhando significados e fazendo-se entender (Prabhu, 1989).

A gramática também pode ser bem trabalhada no sentido de levar o aluno a pensar, mas esse é um outro assunto com objetivos diferentes dos de que estou a tratar. O que pretendo buscar é o desenvolvimento das habilidades de comunicação. A gramática constitui o fato central explícito de muitas das salas de aulas de nossas escolas e cursos de Letras, e o que falta são atividades para trabalhar a fluência (as habilidades de entender e produzir a língua-alvo) e a forma implícita nessas atividades. Por conseguinte, quando um aluno desenha uma cena ou objeto ditado por um colega, sua atenção não está na gramática, mas no significado daquilo que ele deve fazer, nas instruções que deve seguir para alcançar o objetivo que busca na sala de aula, e isto está mais próximo do que ocorre lingüístico-comunicativamente na vida real.

Existe pesquisa sobre o ensino da forma (Crookes, 1990, Ellis 1988) especialmente através da produção escrita, embora estudos posteriores (van Patten, 1990) sobre aprendizes imbuídos do propósito de interagir significativamente, como o fazemos na vida social, sugiram que a atenção simultânea na forma e no significado seja difícil e não freqüente.

Os dados de muitos estudos disponíveis nessa perspectiva revelam um estado de insegurança e uma preocupação com o conteúdo do ensino de língua estrangeira. Aonde irá levar esse ensino desvinculado da realidade do aluno, fortemente gramatical, essa falta de contato com a língua-alvo, com uma carga horária, recursos e contextos de ensino tão precários? O diagnóstico de desesperança com o ensino formalista parece inequívoco e acentuador da busca por alternativas que freqüentemente desembarcam no porto do comunicativismo. (Cf. Almeida Filho et alii, 1991; Consolo, 1992; Cabral dos Santos, 1993; Félix, 1998; Alvarenga, 1999).

Segundo os professores de níveis fundamental e médio, com quem freqüentemente trabalhamos seja em cursos de formação continuada, seja em encontros de professores, nem o livro didático chega à escola pública na área de sua especialidade que os direcionem a algum lugar, nem mesmo materiais que incentivem o professor a se superar para ajudar seus alunos. Os professores encontram-se desmotivados, quase sempre despreparados e sem acesso aos livros e cursos de atualização profissional.

Este estudo versa acerca das constelações de imagens que vêm habitar a psique do professor de língua estrangeira sobre ensinar e comunicação, ensinar comunicação, ensinar em ou através da comunicação e ensinar para a comunicação. O conhecimento que possuem é freqüentemente superficial e pouco desenvolvido, desarticulado da prática por incapacidade ou adversidade dos contextos tipicamente encontráveis na sala de aula brasileira. É muito provável que o conhecimento teórico não esteja disponível, por não existir, por não vigorar numa forma condensada e acessível.

Entretanto, neste trabalho em que a dicotomia teoria/prática será faceta-problema recorrente, a professora pesquisadora não tem pretensões de que uma teoria compactada represente canonicamente o pensamento padrão sobre o comunicativismo para professores sujeitos da pesquisa. Essa teoria não se transforma diretamente em prática, pois trata-se de uma relação complexa e tão profunda que não permite a sua transformação direta ou simplesmente em outra. Ela envolve o ser humano em sua natureza heterogênea ideológica ou social (Cf. Bahktin, 1977), e, como o aprender, essa relação teoria-prática não é ação simultânea, linear, decorrente do ato de ensinar. Uma teoria leva tempo para se organizar abrangente e inteligivelmente, exige reflexões, releituras, reorganizações para ser associada ao que possivelmente tenha ficado do tempo da graduação ou de participações em cursos de

extensão e pós-graduação, além da experiência vivida numa prática contínua em anos anteriores.

É ainda imprescindível deixar claro que a intenção da professora pesquisadora não é a de fornecer receitas para uma prática eficaz, mesmo porque não existem receitas ou mapas bem delineados quando se trata do ensino de uma língua estrangeira, muito embora existam mapas com limites já demarcados por alguns teóricos respeitáveis. Entretanto, ensinar é, por excelência, uma atividade que exige criatividade, em que ocorrem riscos e incertezas. "*A criatividade consiste em fazer novos mapas e em seguir outros rumos, aproveitando trilhas já existentes as quais podem conduzir a outros caminhos que pressupõem novos paradigmas, novas aspirações*". (Celani, M. A. A. Palestra apresentada no Congresso da ALAB, 2001, BH).

Por conseguinte, o que se busca neste trabalho é conhecer o imaginário e como esse imaginário se modifica após uma intervenção. Esperamos que o professor, refletindo sobre sua prática, adquira consciência do que vem fazendo, conscientize-se de que em toda prática está refletida implícita ou explicitamente uma abordagem de ensinar, constituída por idéias ultrapassadas ou não, que suas percepções acerca do comunicativismo se transformem futuramente em teoria verdadeira que o ajude a construir sua própria fundamentação teórica, seu mapa, com dados autênticos oriundos da sua intuição e da sua prática e caminhos em sala de aula.

Este projeto de análise do imaginário acerca do comunicativismo entre professores de inglês pretende verificar a possibilidade de aproximação da realidade à teoria por meio de atividades comunicativas cujo tema é formado por aspectos da teoria de lingüística aplicada.

Um curso de extensão é o instrumento expediente através do qual será observado não só o modo como os alunos professores reagem à teoria comunicativa e às práticas dela decorrentes, mas também as mudanças que podem inspirar as atitudes dos professores sujeitos.

Neste contexto de trabalho em que professores se tornam alunos ouvindo e lendo teorias, realizando as atividades, refletindo sobre seus contextos de ensino, vivenciando situações de solução de problemas e de troca de experiências profissionais (em jogos, por exemplo) em que eles também atuam como professores na exposição do que apreenderam teoricamente, poderão advir modificações no imaginário dos professores sujeitos desta pesquisa, na medida em que eles vêem novos sentidos e objetividade no que estão fazendo. Ou melhor, os professores podem empenhar-se nas leituras e na preparação de atividades comunicativas porque percebem tratar-se de algo real, útil, relevante para sua vida pessoal e para suas situações de ensino.

Qual será o imaginário desses professores durante um curso, ou antes dele, baseado em atividades comunicativas, segundo nossos critérios explícitos quando se busca desenvolver a competência lingüístico-comunicativa. No curso os alunos-professores serão democraticamente incentivados a usar a língua-alvo (dentro de suas possibilidades) em suas negociações durante as muitas atividades propostas e a competência teórica pela qual poderão entender melhor o processo de interação significativa e a teoria que a alicerça. Como ficará esse imaginário?

Este estudo está relacionado às tendências contemporâneas que objetivam o desenvolvimento das competências e da autonomia do professor, da formação continuada em busca de sua independência e crescimento como pessoa e como profissional.

1.2. PERGUNTAS DE PESQUISA

O problema a ser investigado está centralizado nas seguintes perguntas de pesquisa:

1. Qual o imaginário acerca do comunicativismo entre/de professores de língua inglesa?

2. Como os alunos-professores vivenciam o construto de comunicativismo em sala de aula, condensado em experiência intensa num curso e como projetam sua ação futura a partir das idéias ventiladas e vividas no curso?

1.3. JUSTIFICATIVA

As justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa são:

O estudo do imaginário desses professores é importante, pois o imaginário constitui o lugar que congrega as experiências vivenciadas como aluno e professor e que leva o professor à ação, revelando de modo não consciente o contexto institucional, pedagógico em que se encontram nossas salas de aulas de cursos de Letras e de línguas estrangeiras.

Existem outras definições acerca do imaginário que se encontram no capítulo II, (seção 2.8.). Nesta tese, imaginário implica

“¹o conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar e aprender. É o universo, a constelação de imagens que surgem, algumas formadas conforme o explicitado pela teoria e muitas conforme a intuição, a teoria informal, as experiências passadas.”(Almeida Filho, 2002- comunicação pessoal)

No imaginário situa-se a raiz do implícito, lugar recôndito que guarda as crenças, as sensações, as intuições sobre o processo de aprender e de ensinar que nos orientam e nos levam a agir como aluno e como professor. O imaginário é, pois, constituído ao longo da vida pessoal e profissional do professor.

É importante estudar os imaginários, o poder oculto nas imagens das metáforas discursivas porque eles refletem a abordagem de ensinar, as competências de que dispõe o professor. Quando o docente não tem competência aplicada, aquela que o capacita a ensinar como ensina e a explicar porque o faz daquela maneira, ele atua utilizando o imaginário, as representações do que adquiriu através de percepções do seu tempo de estudante para orientar seu modo de ensinar. Trata-se aí da competência implícita descrita na seção 2.9. do capítulo II.

Existem contradições e conflitos entre o dizer e o fazer na sala de aula de LE. Observações do fazer de professores durante a pesquisa sobre o uso de jogos em sala de aula, no meu curso de mestrado, durante minicursos em congressos, encontros e salas de aulas de língua inglesa, comprovam esse argumento. Mas, existe ainda a possibilidade de crescimento, de transformação do dizer no fazer em que “o simbólico não é mais autonomizado e pode adequar-se ao conteúdo”. (Cf. Castoriadis, 1982).

¹ Almeida Filho, 2002, comunicação pessoal.

Durante o curso ministrado para professores pré-serviço e em serviço, houve momentos de reflexão sobre a ação e na ação durante as atividades de produção livre de atividades comunicativas.

Todavia, junto às imagens refletidas através do discurso e das atitudes do aluno-professor, podem estar também conhecimentos aprendidos que podem se transformar em ações. O dizer pode vir a ser e vir a fazer.

Minha preocupação na identificação e análise do imaginário do professor de inglês, que se imagina comunicativo porque adota material didático que é prescrito como comunicativo e não o é, porque já ouviu dizer, mas não tem conhecimento teórico sobre os fundamentos da abordagem comunicativa, é de conhecer esse estado mais detalhadamente e de intervir com a teoria da Linguística Aplicada concernente ao processo de ensino-aprendizagem, como meio de familiarizar esse professor com a reflexão e a análise sobre seu próprio trabalho, e, possivelmente, um futuro exercício de uma prática de ensino coerente com a abordagem que diz vivenciar.

Ultimamente, pesquisas e teorias² vêm abordando o aspecto reflexivo na graduação e na formação continuada dos professores de língua, assim como apontam para a importância de uma formação teórico-crítica sem descurar do professor pesquisador³ e do professor colaborador.

Por conseguinte, o que me interessa como professora-pesquisadora nesta proposta de pesquisa é observar como se encontra o imaginário dos quinze participantes dessa e se

² Cavalcanti & Moita Lopes, 1991; Vieira-Abrahão, b1992; Almeida Filho,1997, Ortenzi,1997.

ocorrerá alguma mudança em seus imaginários até o final do curso, (vale ressaltar que não será observada a prática posterior ao curso) mesmo estando consciente de que a teoria nem sempre garante a prática, sempre haverá a expectativa de conscientização de que existem outras condições para se trabalhar através da vivência concreta em atividades comunicativas cujo conteúdo são aspectos da teoria de Linguística Aplicada.

O imaginário deve ser identificado e analisado porque ele é o autor subjacente responsável pelo estado vigente em salas de aula de língua inglesa e se manifesta também através das atitudes e escolhas metodológicas do professor.

1.4. ORGANIZAÇÃO DA TESE

Este trabalho consta de cinco capítulos, estruturados em uma seqüência que passarei a expor.

No primeiro capítulo, apresento uma breve introdução, as perguntas de pesquisa, a justificativa para o trabalho, a organização da tese e os procedimentos de organização.

No segundo capítulo, trato do surgimento do comunicativismo na Europa e no Brasil, os principais adeptos do movimento com suas bases teóricas e filosóficas, para entender como o modelo evoluiu teoricamente. Contra esse pano de fundo teórico, pretendo explicitar o imaginário de idéias e percepções sobre o comunicativismo que corre espontaneamente nas mentes de professores de LE hoje.

³ Veja Baghin-Spinelli, 2002.

No terceiro capítulo, apresento a organização da pesquisa. Descrevo a metodologia utilizada, os sujeitos da pesquisa, o curso de extensão para professores de língua estrangeira e como os registros foram coletados.

Início o quarto capítulo, trazendo registros coletados em questionários antes do curso e ao final dele. Apresento ainda excertos das aulas gravadas com registros em análise.

Por fim, concluo minhas reflexões sobre os dados de pesquisa em considerações finais teoricamente concatenadas, além de algumas sugestões práticas para a formação de professores que desejam penetrar o universo metodológico comunicativista.

1.5. PROCEDIMENTOS DE ORGANIZAÇÃO DA TESE

A pesquisa foi conduzida mediante as seguintes etapas metodológicas:

A primeira etapa incluiu os seguintes aspectos:

- delimitação da questão
- estudo acerca do comunicativismo, sua fundamentação teórica, introdução histórica na Europa e no Brasil, críticas ao movimento.

A segunda etapa constou dos seguintes aspectos:

- estudos acerca do imaginário das pessoas

- idéias para elaboração do curso
- seleção do conteúdo a ser trabalhado
- elaboração de atividades adequadas ao conteúdo

A terceira etapa tratou de:

- implementação do curso
- coleta de registros por meio de questionários escritos, de entrevistas orais, gravações das aulas e dos trabalhos em áudio e em vídeo, observações com anotações de campo.

A quarta etapa tratou da:

- análise do curso
- análise dos registros que aí se transformaram em dados
- leituras sobre novos temas que surgiram dos dados
- escritura dos capítulos da tese

Como procedimentos de coleta, fiz a leitura de todo o material escrito, fiz transcrições dos textos orais gravados e das gravações em vídeo, reli os diários, fiz outras anotações após a

releitura, selecionei aquilo que ainda não havia percebido para analisar (o tipo de interação propiciado pelas diferentes atividades, momentos de reflexão e comentários entre os alunos-professores, a apresentação do projeto final, as dificuldades encontradas e o esforço de alguns para apresentar o trabalho falando na língua-alvo).

CAPÍTULO II

DAS ORIGENS DO COMUNICATIVISMO

2.1. ANTECEDENTES DO MOVIMENTO COMUNICATIVO

A proposta de Saussure (1974) no *Course in General Linguistics*, publicado primeiramente em 1915, em dar maior importância à fala do que à escrita em oposição à influência clássica antecedente, entusiasmou os linguistas do século XX. Para o autor, comunicação implica primariamente um ato de codificar e decodificar significados em um contexto convencional o que trouxe à teoria de ensino de língua o pressuposto de que a aprendizagem implica o conhecimento da fonologia, do léxico e da gramática e não o desenvolvimento de uma habilidade para usar esses sistemas em um contexto. Esse pressuposto foi aceito e compartilhado por quase todos os métodos de ensino de língua que antecederam à abordagem comunicativa que surgiu nos anos 70.

O texto de Zanon (1989), apresenta o panorama didático da Europa dos anos 70 que se caracteriza segundo o autor pela renovação, pela adaptação, pela experimentação. A decadência progressiva do audiolingualismo e a queda do código cognitivo (sua alternativa oficial) criam um vazio na área de ensino de línguas que vai ser preenchido com propostas bem diferentes. A incorporação da semântica à psicolinguística da época e o descobrimento da psicologia cognitiva de Piaget fazem incorporar aos programas de ensino as relações entre o desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento linguístico. Essa mudança de perspectiva nos estudos sobre a aquisição da linguagem propiciou o surgimento de métodos que, de formas diferentes, requisitaram o papel das estratégias cognitivas do aprendiz na aquisição de

uma segunda língua. Piaget (1969) indica que o desenvolvimento cognitivo é um pré-requisito para o desenvolvimento lingüístico. Conforme esse autor suíço, o desenvolvimento cognitivo ocorre em vários estágios interdependentes entre si necessários para o desenvolvimento lingüístico posterior. Considera a linguagem como um dos mecanismos da representação (junto à imitação, ao jogo simbólico, ao desenho, etc.). Nessa perspectiva, a função da linguagem constitui a representação de significados por meio de palavras e, conseqüentemente, a primazia da estrutura sobre a função.

Uma versão diferente da de Piaget sobre o desenvolvimento da linguagem pode ser lida no trabalho de Vygotsky (1977) para quem a internalização do conhecimento lingüístico ocorre na interação social. As crianças são primeiramente expostas à língua-alvo no seu ambiente social e aprendem que a linguagem pode ser usada para a comunicação. Vão internalizando à medida que percebem a função externa da linguagem como meio de controlar sua atividade cognitiva. A aquisição da linguagem é relativa, portanto, ao desenvolvimento da atividade cognitiva regulada.

Em Johnson e Johnson (2001) lê-se que uma conseqüência dessa idéia de que a internalização da linguagem depende do desenvolvimento cognitivo é a consideração que se faz acerca da aquisição de língua materna que difere da aquisição de língua estrangeira em aprendizes mais velhos pelo simples fato de serem esses aprendizes cognitivamente mais maduros. Essa é a suposição de Dulay e Burt (1973) que sugerem uma diferença na ordem seqüencial do ensino de língua estrangeira entre aprendizes jovens e aqueles cognitivamente mais maduros.

Outros pesquisadores vêm tentando explicar as diferenças observadas entre aprendizes de língua materna e de língua estrangeira, reconhecendo o esforço e as muitas variantes entre os aprendizes, como um resultado de maturidade cognitiva.

Essa teoria do desenvolvimento cognitivo como pré-requisito para o desenvolvimento lingüístico contradiz o que propõem Hatch (1978) que preconiza que existe forte evidência de que a habilidade lingüística pode se desenvolver na ausência de habilidades cognitivas normais o que levou muitos pesquisadores a duvidarem da relação entre desenvolvimento cognitivo e desenvolvimento lingüístico.

O estudo histórico do desenvolvimento dos métodos que antecederam o comunicativismo considerando o ápice da ciência cognitiva que conduz aos primeiros estudos sobre processamento léxico, sintático e semântico da segunda língua é importante para situarmos o movimento comunicativo. Desse modo, são elaborados os primeiros modelos sobre automatização do conhecimento da L2, os processos de reestruturação do sistema lingüístico, as estratégias utilizadas pelo aprendiz para o processamento e produção do insumo “*input*” e o papel do armazenamento do material lingüístico na memória. Em rápida expansão, os resultados dessas investigações iluminam as linhas futuras de pesquisa sobre aquisição de L2.

O estudo das estratégias cognitivas que o aprendiz desenvolve nos processos de compreensão e produção da L2 constitui o foco de interesse nos últimos tempos, possibilitando a elaboração de modelos de aquisição de L2 por vários autores.

Os dados provenientes dessa perspectiva cognitiva permitem estabelecer as primeiras hipóteses sobre como as unidades lingüísticas são transformadas em significados e como estes são integrados a um sistema de conhecimento mais amplo. Dessa maneira, Chafe (1980) e outros mostram o papel primordial do significado no processamento da informação lingüística. O significado extraído da forma lingüística superficial é integrado em forma de unidades globais - seqüências semânticas ou proposições - antes de ser guardado na memória. Essas estruturas do conhecimento ou esquemas consistiriam em representações de ações, acontecimentos, estados, situações de natureza composta global não só de um esquema como também de atores, elementos participantes, estados emocionais, etc. Por sua vez, esses esquemas de conhecimento se integrariam ao conhecimento de mundo do sujeito, formando uma rede cognitiva de relações e de hierarquias entre os diferentes sistemas de esquemas da pessoa.

Dessa maneira, a integração de um novo conhecimento lingüístico, em nosso caso, implicaria a integração dentro do sistema existente e o aproveitamento desse como motor do mesmo processo. Os novos significados se integram à rede de conhecimentos (o sistema da primeira língua e o domínio como instrumento, o mundo dos objetos, as relações sociais, etc.) que o sujeito possui.

A lingüística aplicada não fica alheia a esses caminhos. Em 1965, James Asher, professor de psicologia na Universidade de São José, apresenta o método da Resposta Física Total. Baseando-se nas idéias de Piaget, Asher (1981) explica a aquisição de segunda língua como resultado de ação psicomotriz, como instrumento de mediação entre o aprendiz e o objeto de conhecimento, a linguagem. Atualizou as técnicas de Harold e Dorothy Palmer “English through Actions” e elaborou um método articulado em torno de um programa com

estruturas desenvolvidas em instruções em sala de aula (Richards e Rodgers, 1986). O foco era ensinar a oralidade através de exercícios de repetição para estimular ações físicas.

A seguir, o método silencioso que foi desenvolvido por Caleb Gattegno (1972, 1976), tem por objetivo ensinar a pronúncia correta e o conhecimento gramatical em nível básico. O aprendiz cria e descobre a linguagem em lugar de memorizá-la ou repeti-la. Esse método ainda de cunho estrutural já prenuncia o papel do professor como facilitador do processo e na maneira de apresentar os materiais, que são originais, introduzindo, como técnicas principais, códigos de cores para a pronúncia e jogos de varinhas de madeira para a prática da língua.

A Aprendizagem Comunitária de Charles Curran (1976) utiliza o modelo clínico de Terapia Rogeriana (Rogers, 1981) no ensino de segunda língua. Método de cunho psicológico, (o autor era psiquiatra e professor de Psicologia na universidade Loyola de Chicago), baseia-se nos modelos de aprendizagem surgidos na corrente da Psicologia Humanista que imperou nos Estados Unidos nos anos 60 e 70.

Nesse método, valorizam-se as necessidades afetivas e cognitivas do aprendiz. Como na psicoterapia, busca-se promover a autoconfiança e segurança como fase inicial do ensino da linguagem. À seguir, objetiva-se ajudar o aluno a se libertar do modelo (o professor). Na terceira etapa, o aluno é capaz de expressar-se de forma autônoma. Na quarta etapa, a segurança e o domínio desenvolvidos lhe permitirão comentar e analisar a linguagem. Finalmente, a última etapa manifesta a necessidade de elaboração refinada (estrutural e estilisticamente) da língua aprendida.

Ainda nesse método, o currículo é determinado conforme as necessidades do aprendiz, que recebe a instrução do professor-terapeuta em forma de tradução do que deseja comunicar. A autonomia e a tomada de decisões durante o processo de aprendizagem são as características mais marcantes do método.

O método mais original nessa vertente didática dos anos 70 é a Sugestopedia de Georgi Lozanov (1978). Lozanov, psiquiatra com inquietações educacionais, tentou aplicar técnicas de relação e sugestão ao ensino de línguas. O método que daí resultou, utiliza um programa baseado em situações de diálogo a serem repetidos. A sala de aula é um ambiente sofisticado com decoração especial com música e iluminação como elementos mediadores do processo que ocorre em um clima de sugestão necessário para o desenvolver da aprendizagem.

Houve ampla divulgação desse método em revistas pela originalidade de seus planejamentos. Contudo, as críticas não demoraram a surgir concernentes ao aspecto científico de suas descrições e ao pouco rigor de suas referências experimentais. Por outro lado, alguns autores (Stevick, 1980) reconhecem a eficácia de algumas de suas técnicas, considerando-as como válidas e melhor fundamentadas.

Nesse sentido, cabe destacar as características desse método no cenário do ensino de línguas: a reivindicação do aprendiz como sujeito ativo no processo de aquisição de uma segunda língua. A importância das diferenças individuais no processo de aquisição e, finalmente, a consideração da aquisição da segunda língua como processo diferente do da aquisição da primeira.

O Movimento Comunicativo surge aí, nesse panorama do ensino de línguas na Europa, e causa um impacto a Abordagem Natural de Krashen e Terrell (1983), que ajudou a fortalecer o ensino comunicativo já iniciado. Foi considerada por alguns como o método revolucionário dos anos 80. E Tracy Terrell, professor de espanhol como língua estrangeira, elabora um método baseado no Modelo Monitor (Krashen, 1982, 1985), modelo teórico de aquisição de segunda língua, desenvolvido por Stephen Krashen, professor de Linguística Aplicada na Universidade da Califórnia.

O Modelo Monitor de Krashen foi proposto em 1982 para combinar uma teoria de aprendizagem (que aprendizagem e aquisição são processos distintos, separados). Aquisição é exatamente o mesmo processo que ocorre quando se adquire a primeira língua. Processo não consciente que ocorre informalmente. A aprendizagem, por outro lado, ocorre em ambiente formal quando os alunos são capazes de entender as explicações gramaticais e é responsável pela precisão lingüística. O Modelo monitor é composto por outras quatro hipóteses, além desta: a hipótese do Monitor, a da Ordem Natural, a do Insumo (Input) e a do Filtro Afetivo.

As práticas que constituem a “Abordagem Natural” se originam diretamente dessas premissas. As atividades objetivam o desenvolvimento da competência comunicativa da L2 através do uso da linguagem em situações de comunicação, em detrimento do ensino da gramática, em busca da compreensão das mensagens ao longo de todo o processo além da criação de um elevado clima motivacional em sala de aula. (Krashen & Terrell , 1983)

A natureza inovadora da teoria de Krashen e a proximidade de suas idéias com a prática em sala de aula principalmente em sua dimensão afetiva e pedagógica atraiu muitos

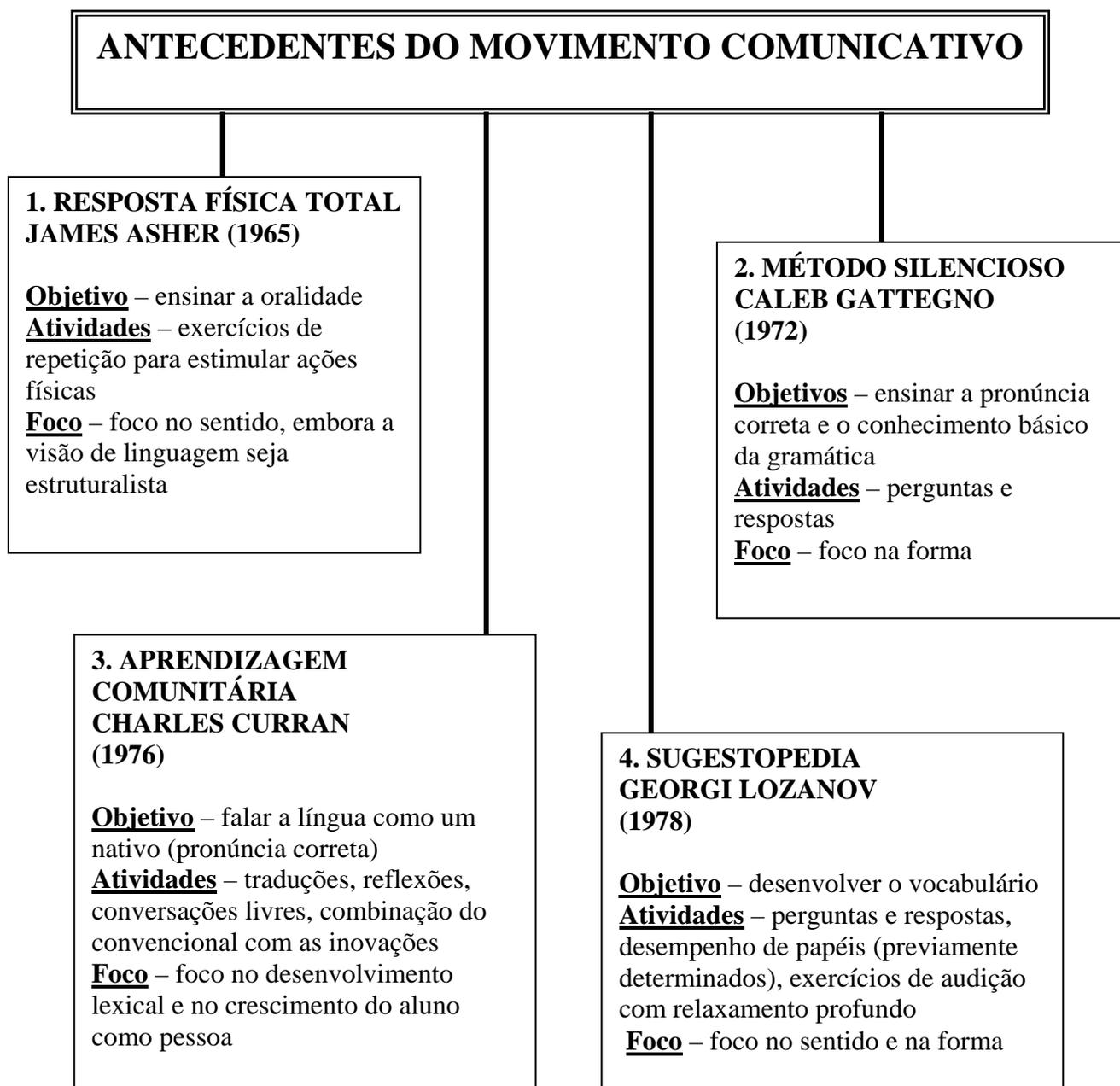
profissionais do ensino de línguas. A abordagem natural ressaltou a importância do envolvimento do aluno no processo, o ensino através de práticas com significado e o papel da motivação no processo de aprendizagem.

Entretanto, o modelo Monitor também foi criticado por autores como Gregg (1984), McLaughlin (1987), Taylor (1984) e White (1987) que apontam uma incongruência no panorama atual da Psicolinguística. Em uma revisão global do modelo, Brown (2000) assinala em sua crítica: a inconsistência dos pressupostos procedentes da investigação empírica; (o que pode ser considerado conhecimento consciente ou subconsciente?); a debilidade como modelo de elaboração e de representação do conhecimento linguístico (falta uma hipótese da produção linguística) e a contradição interna como modelo teórico (a não interface para Krashen entre o que é adquirido e o que é aprendido).

Na área de ensino de línguas de influência norte-americana, as idéias de Krashen e da abordagem natural trouxeram um forte impacto. Entre os britânicos essas idéias vieram consolidar o ensino comunicativo já instituído.

Contudo, o êxito da Abordagem Natural se deve em parte, à confluência de características sócio-históricas do momento que atravessa a linguística aplicada: ensino de línguas. A busca de uma alternativa diferente das práticas imperantes, a incapacidade do modelo chomskiano de oferecer um método de caráter inovador com a sintonia nas propostas sugeridas pelo Enfoque Comunicativo mudaram, na década de 70, o panorama do ensino de línguas.

O quadro que segue sintetiza os principais métodos desenvolvidos ao longo do ensino de língua estrangeira que denunciaram a necessidade da introdução de uma nova abordagem de ensinar .



2.2. SINAIS DO MOVIMENTO COMUNICATIVO

A linguagem como comunicação reconhecida e enfatizada tanto na Psicologia como na Antropologia e na Filosofia da Linguagem foi um fator determinante na mudança de direção do ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

O texto de Zanon (1989) é importante para nosso estudo pois apresenta dados teóricos que facilitam a compreensão do advento do comunicativismo. O antropólogo e lingüista Dell Hymes juntamente com John Gumperz propõem em 1962 um novo marco para o estudo da linguagem: a Etnografia da comunicação. Para Hymes, a etnografia e a comunicação e não a lingüística e a linguagem constituem as bases de um estudo da linguagem como fenômeno social delineado no seio da cultura.

“...terá que haver um estudo da fala... cujo objetivo seja descrever a competência comunicativa que permite a um membro da comunidade saber quando falar e quando permanecer em silêncio, que código usar, quando, onde e a respeito de quem.”

(Hymes, 1967:13)

O sociolinguista americano Hymes aponta para a importância de se considerar além da competência gramatical as *regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis* (p.278), pontuando que o ensino de línguas deve abranger muito mais do que habilidades gramaticais como propôs Chomsky (1969).

O ensino de língua estrangeira deve se inspirar na Natureza da linguagem tal qual ocorre na sua essência, incluindo o aspecto da interação social introduzido por Vygotsky(1962) na psicolinguística, além do que propôs Searle (1969) em sua obra *Speech Acts* acerca dos estudos da linguagem e dos atos de fala.

A tradição lingüística européia reconhecia esses planejamentos, inserindo semântica e pragmática na reformulação da concepção de significado. O significado, nessa nova perspectiva, não pode estabelecer-se exclusivamente com seu valor do dicionário, não obstante ele surgirá da negociação nos contextos socioculturais em que têm lugar os atos de fala. Dessa maneira, Halliday (1970) reivindica a necessidade de incorporar o estudo do uso da linguagem no centro da teoria lingüística.

Por sua vez, a psicolinguística não permanecia alheia a tais mudanças. Em 1962, foi publicada *Linguagem e Pensamento* do psicólogo russo Lev S. Vygotsky, cujas idéias propõem o papel da linguagem como instrumento de comunicação, inaugurando uma nova etapa nos estudos sobre a aquisição da linguagem. Vygotsky (1977) defende uma perspectiva funcional no estudo da linguagem, que é concebida como comunicação e não como representação como afirmara Piaget. A internalização do conhecimento ocorre do social para o individual. Neste sentido a perspectiva vygotskiana se volta às raízes sociais da linguagem, reivindicando o estudo das relações sociais que se estabelecem entre a criança e os adultos desde os primeiros meses de vida.

O estudo acerca do processo de internalização/ aquisição de língua estrangeira foi avançando e os pesquisadores passaram a considerar outros aspectos além da psicologia cognitiva e da semântica. À visão sociolingüística e ã visão cognitiva no processo de

aprendizagem foram incorporadas a visão humanística e a visão pragmática com as funções da linguagem. Desde essa nova perspectiva, a linguagem como instrumento de inter-relação social abrangerá, além de alguns pré-requisitos cognitivos, outros comunicativos. Animados por essa concepção, psicolinguistas e psicólogos evolutivos se lançaram durante a década de 70 à busca dos elementos comunicativos anteriores à linguagem.

Considerando a abordagem natural de aquisição da língua materna, alguns autores procuram analisar como ocorre o processo de desenvolvimento da fala em língua estrangeira. (Long, 1981, 1983; Hatch, 1978; Krashen, 1982; entre outros). Surgem também estudos sobre interação em sala de aula (Allwright, 1984; Pica, 1987; Pica e Doughty, 1985) que enfatizaram o sentido de negociação no processo de compreensão e produção inicial do aluno.

Reconhecendo o valor da interação professor/aluno, aluno/aluno, do conceito de negociação e busca do significado como aspectos fundamentais no desenvolvimento da comunicação em sala de aula, outra direção foi proposta à produção de materiais didáticos com a introdução de conteúdos verdadeiros conforme acontece na realidade de quem fala uma língua estrangeira. Essa nova proposta fez eclodir a abordagem comunicativa de ensino de língua estrangeira.

2.3. O COMUNICATIVISMO NA EUROPA

A nova realidade social européia encarregou-se de propagar a idéia visto que a consolidação da Comunidade Econômica Européia exigia cada vez mais de seus estados

membros a necessidade do conhecimento de línguas. Nesse sentido, o Conselho da Europa, órgão de difusão cultural e educacional, encarregou em 1971 um grupo de especialistas para desenvolver um sistema único para o ensino de línguas.

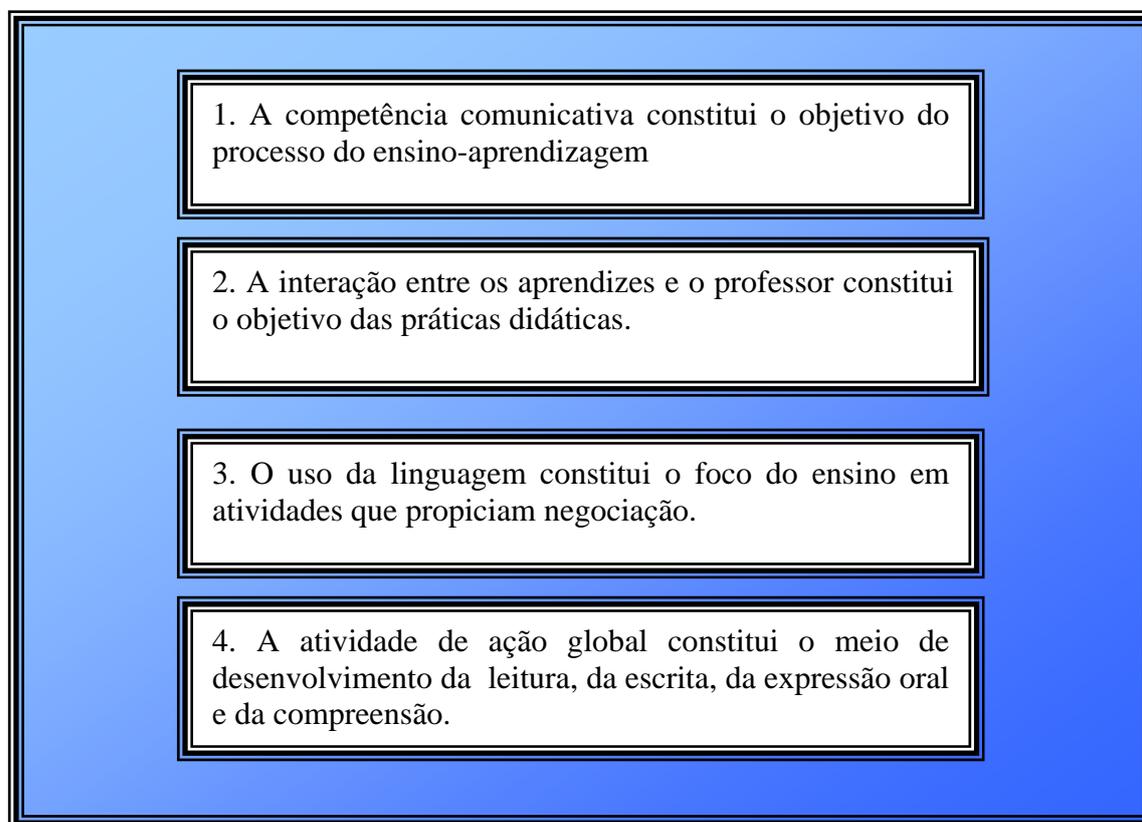
David Wilkins (1972) defendeu uma concepção comunicativa da linguagem, estruturando os componentes do currículo para o ensino das línguas considerando as necessidades dos aprendizes. Tais idéias foram expostas em um documento considerado o marco no início do comunicativismo europeu. Nessa proposta, Wilkins analisa a natureza do conhecimento subjacente aos usos comunicativos da linguagem. O autor distingue dois tipos de elementos:

1. Categorias nocionais, de natureza semântico-gramatical, que correspondem aos conceitos tempo, quantidade, frequência, etc.

2. Categorias funcionais, de natureza pragmática, que correspondem às funções comunicativas de negar, informar, pedir, etc.. O desenvolvimento da competência comunicativa deveria ser regido pelas funções sociais da linguagem, considerando a gramática e o vocabulário como meios a serviço da comunicação.

A adoção desse modelo pelo Conselho da Europa deu lugar, através de elaborações posteriores, ao denominado Nível Limiar. Desenvolvido por Jan van Ek (1975), o Nível Limiar constituiu o motor de difusão da abordagem comunicativa. A aceitação rápida pelos profissionais do ensino, pelos editores e pelos órgãos oficiais, fez com que se ampliasse o modelo com rapidez e fosse adaptado ao ensino de outras línguas além do inglês: alemão, espanhol, catalão, italiano, dinamarquês, holandês, sueco, norueguês e português.

Embora ainda seja considerado por muitos como um marasmo de práticas difíceis de caracterizar seu conjunto, a abordagem comunicativa é fundamentada nos seguintes pressupostos:



Apesar das críticas, a evolução do modelo desde sua elaboração inicial tem sido incessante. As primeiras objeções foram acerca dos critérios de seleção lexical e da falta de gradação estrutural até posições de críticas aos currículos nocional-funcionais como listas de categorias sem relação com o desenvolvimento de estratégias de comunicação. Também se fizeram raramente constatações à natureza sócio-cultural da comunicação. A esse respeito, como assinala Trim (1987), o nível limiar não é um programa de língua, mas um conjunto de especificações sobre como desenvolver determinado programa dentro de uma perspectiva comunicativa.(Cf. Zanon, 1990)

Nesse sentido, os sucessivos informes do Conselho da Europa (1981) possibilitaram o surgimento de outras propostas oriundas da psicolinguística dos anos 80, e a abordagem comunicativa é considerada nessa época como estratégias de comunicação, processos psicológicos implicados no uso e na aprendizagem de língua e no desenvolvimento das habilidades discursivas no curso da comunicação.

2.4. O COMUNICATIVISMO DOS ANOS 80 EM DIANTE

A partir dos anos 80 as idéias iniciadas na década anterior foram se expandindo e a Pragmática como ciência foi tomando crescendo. Exercícios direcionavam para a área do nocional/funcional. Ao mesmo tempo, os psicolinguistas se propuseram a desenvolver os primeiros modelos cognitivos de processamento da segunda língua. As novas propostas metodológicas dos anos 80 refletiam o desejo de unir o desenvolvimento das estratégias de interação, em que o discurso começava a ser analisado nos contextos sociais de comunicação.

O trabalho de Hymes (op.cit.) e depois o de Halliday (op.cit.) enfatizando a linguagem como um instrumento de comunicação social influenciou o nascimento do comunicativismo. Para se entender o funcionamento do sistema lingüístico, não basta conhecer a natureza funcional da linguagem e o valor dessas funções no controle dos intercâmbios sociais. É preciso analisar os diferentes níveis de funcionamento das partículas lingüísticas em relação tanto ao contexto extralingüístico como ao intralingüístico. Os aspectos da coerência e da coesão discursiva foram focalizados.

“O significado deixa de ser o resultado da união estável do signo lingüístico entre significante e significado para construir-se através da análise das relações intralingüísticas e extralingüísticas dos signos nos contextos comunicativos específicos.”(Zanon, 1989)

A investigação aplicada começou a se fortalecer surgindo propostas teóricas de alguns pesquisadores e críticas a outros. Halliday e Hasan (1976) reconhecem a importância dos marcadores de coesão (pronomes, conjunções, palavras de referência, dêiticos) no discurso exibindo a evolução e a reorganização funcional das partículas lingüísticas na organização textual.

No mesmo sentido, ampliam a noção de funcionalidade no uso da linguagem. Partindo do estudo da linguagem como instrumento de comunicação social, surge a necessidade de se analisarem os processos de negociação de significados implícitos no intercâmbio comunicativo. O desenvolvimento da linguagem não implicará somente uma eficácia funcional em relação às intenções comunicativas, mas também o domínio das relações signo-signo no discurso coesivo. Dessa maneira, os contextos lingüísticos e extralingüísticos se mostram como pontos de referência complementares na construção de significados que têm lugar na interação social.

A incidência da didática das línguas nesse ambiente conceitual não se fez esperar. As primeiras manifestações surgiram dos lingüistas britânicos. Henry Widdowson (1978) propõe uma didática da língua baseada na análise do discurso, cujos fundamentos se aplicam, apoiando-se em Labov (1969), ao ensino comunicativo da linguagem. Desenvolvendo os conceitos de coesão e coerência, alerta os professores para a necessidade de ensinar o domínio da expressão discursiva, além do nível da frase e de seus componentes.

A teoria de aprendizagem baseada no código cognitivo do aprendiz e fundamentada na lingüística transformacional incentivou outros autores a elaborarem diferentes modelos de aquisição. Psicólogos e lingüistas apresentam visões diferentes sobre a interação do desenvolvimento cognitivo com a aquisição da linguagem.

Richards e Rodgers (1986) apontam várias tentativas de se localizar a abordagem comunicativa dentro de uma teoria de aprendizagem, especificamente dentro de um modelo de “processamento de informações” ou “cognitivo” nos quais a importância é dada ao conceito de automatização, procedimento através do qual o material aprendido vem a ser usado automaticamente.

Nesse ambiente de visões diferenciadas acerca do processo de aquisição da linguagem, a didática das línguas também tomou outro rumo. O ensino comunicativo das línguas se multiplicava. Parecia imprescindível incorporar essa visão discursiva da linguagem e o papel das estratégias do aprendiz no planejamento didático. A resposta imediata de Michael Canale e Merrill Swain (1980) implicava a reformulação do conceito de competência comunicativa que dali em diante as dimensões seguintes: uma competência lingüística de natureza formal relacionada ao conhecimento sintático, lexical e fonológico da língua; uma competência sócio-lingüística, reguladora da propriedade das emissões em relação à situação de comunicação; uma competência discursiva, responsável pelo domínio das regras do discurso; e, finalmente, uma competência estratégica, capaz de aplicar as estratégias de comunicação do aprendiz para solucionar as deficiências das outras três competências.

As novas propostas metodológicas dos anos 80 aceitam esses planejamentos. A reformulação do objetivo final do ensino da linguagem (a competência comunicativa em seu

sentido mais amplo, descrita na seção 2.9) tem gerado propostas comunicativas alternadas com o modelo nocional-funcional. A renovação vem de um lado do desenho curricular que reivindica o processo de comunicação e não o resultado do processo (em forma de conteúdos) como articulador da programação do curso de língua. É o caso de M. Breen e M. Candlin (1980) e de Prabhu (1987). De outro lado, surgem propostas metodológicas que reivindicam explicitamente o desenvolvimento da competência interativa e discursiva na sala de aula. Allwright (1984).

Prabhu (1987) assevera que, se a preocupação do aprendiz residir em aspectos lingüísticos, ela não será focalizada no significado. Se os aprendizes devem interagir em uma forma natural, eles não podem estar submetidos a um programa estrutural lingüístico. Sua abordagem é constituída de atividades e tarefas em um planejamento procedimental.

O projeto Bangalore de Ensino Comunicativo de Prabhu (1987) é constituído de um currículo baseado em resoluções de tarefas. Para o autor, a renovação didática da língua não deve tanto proceder da análise curricular diferente (do currículo nocional-funcional), mas de uma metodologia alternativa. Partindo do princípio de que a aprendizagem de uma língua deve fundamentar-se no significado e não na forma lingüística, o projeto Bangalore propõe uma seqüência de conteúdos ditada pela metodologia na qual as atividades comunicativas que constituem a abordagem procedimental incluem uma variedade de tarefas de solução de problemas que abrangem leitura de mapas, interpretação de horários, soluções de quebra-cabeças, dentre outras.

Nessa abordagem de ensinar, cada aula é formada por uma tarefa que requer um período de esforço do aluno no alcance de um objetivo claramente definido. Tal esforço é

provocado por um desafio razoável, e constitui aspecto central dessa abordagem a crença de que, quando a mente do aprendiz está engajada na solução de um problema, os recursos necessários a esse fim (tanto conceitual quanto lingüístico) são melhor percebidos e internalizados.

Com opções de gradação de dificuldades, cada tarefa se realiza em três estágios:

1. Pré-tarefa – em que se explica a atividade e seu nível de dificuldade. Nesta prevalece o nível formal, e o trabalho é em grupo com um objetivo comum.

2. Tarefa – em que o aprendiz busca realizar a atividade planejada.

3. Retroalimentação ou “feedback” - em que se avalia o alcance do objetivo em níveis diferentes (lingüístico, de eficácia comunicativa, etc.) e as dificuldades encontradas.

Argumentos semelhantes apresentam Breen e Candlin (1979). Para os autores, a comunicação não pode ser ensinada através do que Breen considera planejamento de conteúdo (*content syllabus*), que especifica o conteúdo em itens discretos.

O planejamento do processo desenvolvido por Breen e Candlin objetiva exemplificar e encorajar a verdadeira comunicação entre os alunos e o professor, quando os alunos e o professor negociam o conteúdo das aulas e os procedimentos de aprendizagem.

Breen e Candlin (1980) se propõem conceber o ensino da linguagem com base na negociação das decisões envolvidas para resolver tarefas comunicativas. Para ambos os autores a competência comunicativa subjaz às atividades de comunicação que têm lugar no

mundo social. O aprendiz, dotado de um sistema de conhecimentos que lhe permite a seleção de processos e vias alternativas de solução das demandas de comunicação de uma determinada atividade, desenvolverá a competência comunicativa na L2, à medida que incorpora à sua competência na L1 os novos elementos descobertos através da resolução dos problemas encontrados, ao buscar introduzir propriedade, precisão e significado às suas produções na nova língua.

O currículo se estrutura em torno de quatro níveis de decisão. Os conteúdos, os procedimentos e estratégias implicados nesse desenvolvimento, as atividades comunicativas e, finalmente, as tarefas de aula, nas quais se concretizará o conjunto de decisões tomadas nos níveis anteriores. O funcionamento do programa demandará a negociação prévia de cada nível, a evolução contínua de cada etapa e a revisão das alternativas selecionadas em função dos resultados obtidos.

Neste trabalho, realizado com professores de língua inglesa que necessitam de um melhor desempenho lingüístico-comunicativo, além de conhecimento teórico sobre lingüística aplicada, que traga mudanças em seu imaginário acerca do comunicativismo, realizamos um curso de extensão com abordagem procedimental, ou melhor, abordagem essa constituída de atividades com foco no conteúdo de lingüística aplicada, ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Neste as atividades comunicativas a serem trabalhadas em sala de aula com os professores, levam em conta temas teóricos sobre a aquisição de segunda língua, o papel de professores e alunos na abordagem tradicional e comunicativa atual, visões filosóficas, cognitivas e sócio-lingüísticas que fundamentam esse movimento.

Conta o movimento do texto de Zanon (1990) que existem outras propostas de ensino comunicativo como: o método da Interação Estratégica de Robert Di Pietro (1987) que desenvolve as possibilidades da simulação de contextos reais na sala de aula para proporcionar estratégias de comunicação aos aprendizes. Autodefinindo-se como um enfoque interativo, fundamenta sua proposta nas idéias de Vygotsky sobre o papel regulador da linguagem. A competência comunicativa pode ser desenvolvida em três dimensões:

1. Como reguladora de um intercâmbio de informação – com orientação léxico-gramatical.
2. Como reguladora de uma transação entre os interlocutores –com ênfase na negociação de significados e intenções.
3. Como reguladora da interação centrada no domínio da linguagem enquanto manifestação de identidade pessoal.

Rejeitando explicitamente toda organização curricular do tipo gramatical ou nocional-funcional, Di Pietro (op. cit.) propõe uma seqüência de programas em "Cenários" nos quais há o reflexo direto das situações da vida real em que se envolverão os aprendizes, e a gradação se realiza conforme uma escala de dificuldade interativa. Uma vez apresentado o cenário em sala de aula, o professor demarca os diferentes papéis dos alunos. Esses, trabalhando em grupos, deverão negociar o objetivo da interação a cada momento da situação, suas possíveis alterações temáticas e as estratégias verbais necessárias para realizá-la. A representação de cenário implicará a prática do modelo de interação verbal e a permanente reorganização desse modelo.

Convergindo para esse modelo, Claire Kramsch (1984) alia enfoque discursivo da linguagem ao papel da interação na construção do conhecimento da L2. Sua proposta, embora não articulada em forma de método, proporciona uma tipologia de práticas pedagógicas baseadas na:

1. Busca de informação relevante para o aprendiz.
2. Negociação coletiva da solução das tarefas propostas.
3. Personalização dos conteúdos.
4. Integração dos aprendizes na tomada de decisões relativas ao curso, desenho, tipos de atividades, avaliação, etc.

Tomando como objetivo a construção do discurso na L2, Kramsch e Di Pietro rejeitam uma seqüenciação lingüística do curso classificando as atividades de aula sob um critério de dificuldade de interação. Essa se define em relação aos níveis de interpretação, negociação e expressão exigidos pelas possibilidades de interação de cada tarefa (número de participantes, controle do professor e do grupo, nível de contextualização social da atividade, etc.).

Ainda que a avaliação dessas propostas avance, seu valor como instrumento de reflexão sobre o estado atual do ensino de línguas é importante. As contribuições aqui descritas, geradas por diversas fontes do conhecimento e, portanto difíceis de se encadear em uma seqüência de causa e efeito “real”, possuem elementos compatíveis para se elaborarem propostas para uma didática da língua. Nesse sentido, a concepção do processo de aquisição

de uma segunda língua, a partir de uma perspectiva interativa, acarreta conseqüências diretas sobre a organização das situações de ensino-aprendizagem das línguas.

Em primeiro lugar, a consideração do papel do aprendiz no processo de aquisição da linguagem revela a necessidade de negociar com o aprendiz os objetivos e conteúdos do programa, assim como as estratégias, atividades e planejamentos didáticos encaminhados em seu benefício.

Em segundo lugar, a ênfase na tarefa comunicativa e o significado de seus elementos para o aprendiz reformulam o conceito de intervenção pedagógica na construção do conhecimento da L2. O papel do método deve ser o de ajudar o aluno a construir o novo conhecimento em relação ao que já possui. Nesse sentido, aprender uma língua é aprender especificidades distintas de uma capacidade (o domínio da língua materna) da qual o aprendiz já dispõe. Para ele, a ajuda pedagógica tomará a forma de técnicas em alguns momentos, e em outros, outras formas. A eficácia dessa ajuda não dependerá do método em que se inscrevem essas técnicas, mas do grau de ajuste ao momento em que se encontra o aprendiz no processo do ensino-aprendizagem.

Refletindo sobre a formação de um professor educador pela linguagem, esse grau de ajuste não é tarefa fácil ou rápida de se conseguir. Ele vai se inserindo pouco a pouco no imaginário do professor através de um processo de construção em que a leitura, a reflexão sobre a prática e a participação em cursos e eventos da área poderão colaborar no processo.

Em terceiro lugar, a natureza instrumental do conhecimento lingüístico implica, além do trabalho sobre linguagem como sistema, a incorporação do aprendiz a situações sociais nas

quais pese o uso da língua-alvo. Nesse caso, é necessário que se tragam situações reais para a sala de aula. Essas devem ocorrer considerando o significado do material a ser trabalhado. Ou melhor, o significado do ponto de vista lógico, em relação à estruturação e coerência interna do material e, do ponto de vista psicológico, a relação com o conhecimento que o aluno já possui.

Finalmente, o papel da motivação se revela como fundamental. A sala de aula tem de ser um ambiente prazeroso onde o aluno se envolve e participa na dinâmica de negociação que facilite ao aprendiz trocar conhecimentos em situações comunicativas através da nova língua que a cada dia se desenvolve mais.

Na Europa os anos setenta e oitenta foram marcados por uma noção básica de ensino de língua como comunicação, em oposição à noção Chomskiana de ensino gramatical, constituindo a base da abordagem comunicativa de ensino de língua. O ensino comunicativo de língua estrangeira foi difundido por todo o mundo com o apoio do Conselho Britânico que continua a contribuir para a sua expansão.

Considerando os fundamentos do ensino comunicativo de línguas é relevante voltar a lembrar que o comunicativismo recebeu em sua origem fundamentos da sociolinguística, a visão cognitiva de aprendizagem de línguas e a visão humanística da educação.

A visão sociolinguística considera a linguagem inseparável do contexto sociocultural. Ensinar uma língua é ensinar cultura, porque ambas estão interconectadas. Na Inglaterra, Malinowski (1923), Firth (1957) e posteriormente Halliday (1972) construíram modelos teóricos nos quais pontuam os elementos sociais e culturais, que constituem a base da

linguagem. Antes da segunda guerra mundial, a Escola de Lingüística de Praga estudou o contexto sociocultural dos textos escritos.

A visão cognitiva (Ausubel, 1980) enfatiza o esforço do aluno ao buscar a compreensão das mensagens. A psicologia cognitiva e os modelos de processamento de informações têm avançado na área da pesquisa relacionada ao ensino e aprendizagem de línguas (Rivers, 1974), especialmente no que tange aos estilos individuais de aprendizagem e, em produção de materiais, à criação de atividades que requerem maior esforço cognitivo na solução de problemas.

A visão humanística dos programas comunicativos de ensino de línguas é baseada em aspectos da teoria de Abraham Maslow (1970), Carl Rogers (1961), e Erich Berne (1966) que desempenharam um importante papel no campo da Educação, resultando na pedagogia do aluno como centro do processo, e as atividades educacionais combinam objetivos cognitivos e afetivos. Os programas de ensino comunicativo incorporaram filosofias educacionais baseadas na psicologia humanística cuja finalidade máxima é o desenvolvimento integral do ser humano. Nessa visão, o aluno é responsável pela sua aprendizagem, pela sua capacidade de tomar decisões, pode expressar sentimentos e opiniões sobre suas necessidades e interesses. Nesse arcabouço, o professor atua como um facilitador da aprendizagem e não como o dono do saber. A cooperação entre os alunos e o professor é enfatizada. O aluno é o centro do processo a quem são propiciadas atividades relevantes. O uso da língua-alvo é requisitado tanto do professor quanto dos alunos nas devidas proporções. O trabalho em grupos e aos pares deve constituir o ambiente em sala de aula.

Os elementos básicos que compõem a teoria de ensino comunicativo de línguas podem ser reconhecidos em Richards & Rodgers (1986):

- ❖ Princípio comunicativo: as atividades que promovem comunicação real promovem aprendizagem.
- ❖ Princípio da tarefa: as atividades que abrangem o desenvolver das tarefas significativas promovem aprendizagem.
- ❖ Princípio da significação: a linguagem relevante para o aprendiz assegura o processo de aprendizagem.
- ❖ Princípio da prática: a automatização que cria a linguagem apropriada ocorre através da prática.

Entre os teóricos da abordagem comunicativa há um princípio comum: os aprendizes de língua estrangeira adquirem a forma lingüística incidentalmente, ou melhor, quando se esforçam por construir o significado.

A partir da década de noventa, o ensino de língua estrangeira poderia ser considerado em todos os contextos como um processo construtivo de significações em que o aprendiz pode se mostrar como pessoa envolvida em seu objetivo de aprender a aprender.

1.5. O COMUNICATIVISMO NO BRASIL

No Brasil, Almeida Filho trouxe de seus estudos na Grã-Bretanha em 1978 os fundamentos do movimento comunicativo que ali já se iniciara.

“...sentíamos o peso dos ventos de mudança que sopravam céleres na Europa do então Mercado Comum em construção nas questões educacionais e no âmbito do Ensino de línguas em particular em nós.

Aquele já longínquo Seminário sobre o ensino nocional-funcional, que se anunciava como doce promessa de renovação profissional, organizado por Carmen Rosa e colegas do curso de Letras da Universidade Federal de Santa Catarina, constituiu-se de fato na base pioneira de lançamento para o debate público e na primeira vitrine do que se anunciava como a nova maneira comunicativa de se planejar a operação de ensino de uma nova língua.” (Almeida Filho, 2001)

A parte histórica desse movimento está contida em Almeida Filho (2001). Nesse seminário de Florianópolis estavam também Ingrid *Freebairn* e *Brian Abbs*, palestrante e autor da primeira série didática funcional de nome *Strategies*, a ser introduzida no Brasil, baseada em funções comunicativas a qual foi adotada prontamente na PUC de São Paulo, na Cultura Inglesa de São Paulo e na Universidade Federal de Santa Catarina.

Esse novo paradigma ou modelo teórico apresentava profundas mudanças influenciadas pelos trabalhos do filósofo alemão Hegel. Podem-se comparar as abordagens formal e comunicativa considerando os traços fundamentais dos dois macro-paradigmas

cartesianos e hegelianos para as ciências em geral. (Markova, 1983, apud Almeida Filho, 2001).

Arcabouço cartesiano (Descartes, 1516-1650)	Arcabouço hegeliano (Hegel, 1770-1831)
<ul style="list-style-type: none">• a natureza da mente é individual• a mente é estática e passiva na aquisição do conhecimento• o conhecimento é adquirido através de logaritmos• o critério do conhecimento é externo• a busca do que é certo (universais invariáveis)• a – histórico	<ul style="list-style-type: none">• a natureza da mente é social• a mente é dinâmica e ativa na aquisição do conhecimento• o conhecimento é adquirido num círculo que retorna sempre a si mesmo• o critério do conhecimento é interno• a natureza dialética do ser (só por contradição as coisas mudam)• histórico

Não se pode deixar de fazer breves referências aos autores dos arcabouços citados.

Então, vejamos:

Segundo Bússola (1981), Descartes, o pai da filosofia moderna, era francês nascido em 1596, viajou e pesquisou muito. Descartes duvidou da afirmativa de Galileu que, com uma luneta, provou que não é o sol que gira em torno da terra e sim a terra que gira em torno do sol. Isso parecia demasiadamente arrogante numa época em que qualquer verdade para ser

aceita não podia discordar da Sagrada Escritura. E está escrito no livro de Josué (Jos 10, 12-13): Josué disse em presença dos Israelitas: “Sol, detém-te sobre Gaabaon, e tu, sobre o vale de Ajalon”. E o Sol parou e a Lua não se moveu até que o povo se vingou de seus inimigos. O sol parou no meio do céu e não se apressou a pôr-se pelo espaço de quase um dia inteiro.

Descartes ficou atormentado por muito tempo por causa dessa dúvida até que um dia teve a famosa intuição: “ Cogito, ergo sum”, penso logo existo e se existo, estou admitindo a existência de um criador que me fez. E, pensando em Deus, não percebia que todo o raciocínio era subjetivo.

Em resumo, seguindo as idéias de Galileu, Descartes pensava que tudo aquilo que existe ou é substância pensante, ou é substância extensa. Pertencem à esfera da substância pensante, além do espírito que pensa, também Deus e a alma; e pertence à esfera da substância extensa tudo quanto tem extensão: figura, movimento, peso, dimensão- enfim: os corpos.

Desde que Galileu rompeu com a autoridade religiosa no domínio da pesquisa objetiva, quase todos os filósofos posteriores começaram a pensar e a filosofar a partir dos dados alcançados por Descartes. Podem-se deduzir daí duas correntes filosóficas provenientes dos autores dessa época: os que dão continuidade à reflexão sobre os dados da substância extensa: Kant, Hegel, Spinoza, Leibniz e os idealistas; os que dão continuidade à reflexão sobre os dados dessa substância; os materialistas em geral, entre eles, os positivistas e os neopositivistas.

Assim, na história do pensamento ocidental, houve um hiato: antes de Descartes e depois de Descartes - o objetivismo e a transcendência, antes de Descartes; o subjetivismo e a imanência, depois de Descartes.

Kant (1724-1804) foi o primeiro filósofo idealista. O idealismo é o sistema de filosofia moderna em que as idéias têm mais valor do que a realidade material. Conhecemos o objeto que está lá fora não em seu ser íntimo, mas sim como ele é transformado em idéia, dentro de nós. Não haverá conhecimento sem a operação do meu intelecto (os esquemas mentais, a noção de espaço, de tempo, etc.), e o fruto dessa operação, ou seja, a idéia é muito mais importante que a realidade, pois, para mim, e para o meu conhecimento, a realidade lá fora depende dessa idéia que faço.

A consequência desse pensamento foi que, a partir daí, qualquer filósofo, e Hegel foi justamente o primeiro, teria direito de intervir, completando o conceito estático de uma realidade objetiva, mas parada, que existe lá fora (como Kant a concebia), com o conceito também real de potencialidade ou de vir a ser. Isto é uma realidade em contínua transformação.

Para Hegel, a potencialidade da realidade tem um caminho aberto para o infinito. Isso implica que, se a experiência de Kant (quando se refere à realidade do agora) é limitada, pois é conhecida neste momento, a experiência de Hegel, quando se refere à potencialidade absoluta, é infinita. Logo, para Hegel, a idéia e sua realidade correspondente, na sua potencialidade enquanto evolutiva, é infinita. A idéia é, pois, o Absoluto – porque são infinitas. Os homens passam, e a idéia fica e evolui por um processo que Hegel define de dialético. A idéia é eterna, ela transcende o objeto, que é efêmero. (Cf. Bússola, 1981).

- O paradigma comunicativo recebeu influências de Hegel em seu aspecto interativo, o qual também reconhece que a natureza da mente é social, dinâmica e ativa na aquisição do conhecimento que ocorre internamente, do social para o individual. Esse paradigma continua evoluindo dialeticamente no que concerne à aceitação de novas idéias que marcam os métodos e delimitam os sentidos superficiais que perpassam o imaginário de professores que desconhecem os pressupostos do movimento comunicativo e se acostumam com os meios tradicionais de ensinar uma outra língua.

Em 1976, o lingüista aplicado David Wilkins publicou o livro considerado seminal *Notional – Functional Syllabuses*, que mudava o panorama do ensino de língua estrangeira, traçando novas diretrizes para a renovação do processo. Henry Widdowson publicou em 1978 o livro também seminal do movimento comunicativo, *The Teaching of Language as Communication*, traduzido por Almeida Filho em 1991, com o título de *Ensino de Línguas para a Comunicação*.

O movimento comunicativo influenciou até autores gramaticalistas como Svartvick et al., 1978 que publicaram *A Communicative Grammar of English*, e as críticas ao ensino audiolingualista na Europa que se acumulavam desde 1966 (veja Newmark) foram ficando mais explícitas. Não obstante, Widdowson (1978), o introdutor das idéias revolucionárias, publicou uma crítica aos pressupostos da primeira geração de idéias comunicativas funcionais, o que fortaleceu a oposição estruturalista da época.

No Brasil ainda não havia produção teórica específica sobre o ensino de línguas. A mudança em um paradigma ocorre lentamente. Os professores graduados no Brasil ainda não

conheciam o novo modelo funcional de ensino e se mostravam céticos à mudança. Consideravam o movimento um modismo passageiro.

O Projeto de inglês instrumental, uma iniciativa de Antonieta Celani, Michael Scott e John Holmes, introduzido na PUC-SP nos anos 80 com o apoio do Conselho Britânico, constituiu um avanço no ensino de leitura nas escolas técnicas federais, nos centros federais de ensino tecnológico e nas universidades brasileiras.

A filosofia que rege o ensino instrumental apresenta características do comunicativismo no que concerne às necessidades do aprendiz que é considerado o centro do processo de ensino e aprendizagem. A produção de materiais para o ensino da leitura avançou no Brasil com o advento do projeto de inglês para fins específicos, lê-se ESP (English for Specific Purposes) assim como o desenvolvimento de professores para esse tipo de ensino.

Hutchinson e Waters (1987) apresentam metaforicamente uma árvore com as raízes plantadas no ensino comunicativo, com o foco no significado, embora muitas mudanças tenham ocorrido desde o seu surgimento. O contexto do ensino de ESP é de importância crucial na qualificação e determinação do programa e nas escolhas de produção que são feitas. Por contexto, quero especificar a situação imediata de aprendizagem, o ambiente sócio-político e educacional e as atitudes de mudança e inovação.

Quanto à pesquisa, o papel do professor, a análise das necessidades, a avaliação, e a produção de materiais em ESP constituem temas importantes. Swales (1990)⁴ faz uma análise

⁴ Veja Swales, J. Cambridge: CUP, 1990.

sobre as micro-investigações de gêneros ou áreas específicas do discurso. A pesquisa de Hércules⁵ (1997) trata do ensino instrumental da escrita aqui no Brasil.

Hoje, considerando-se o número de pesquisas na área de lingüística aplicada no Brasil e o envolvimento de profissionais de ensino, pode-se afirmar que o movimento está se firmando a cada dia, embora haja muito ainda a fazer para restaurar as confusões encontradas no imaginário e nas salas de aulas de muitos professores.

O movimento comunicativo é entendido como o conjunto de congressos, seminários, publicações ligados ao ensino-aprendizagem de línguas, regidos por uma filosofia comunicativa, por uma abordagem e por um paradigma de pesquisa.

O conceito de comunicação abrange princípios, crenças e procedimentos ainda em processo de evolução. Abordagem é considerada nesse trabalho, assim está em Almeida Filho (2001), um conjunto de conceitos sobre aspectos cruciais do aprender e ensinar uma nova língua. Ela se encontra em um patamar mais elevado, acima da metodologia, que é um conjunto de idéias que justificam o ensinar de uma maneira, isto é, um método.

“Abordagem é, pois, o resultado da plasmagem de um conjunto de concepções, sejam elas crenças implícitas ou pressupostos revelados à guisa de hipóteses em alguma configuração específica que a história de vida de cada professor se incumbe de gerar num campo de idéias onde forças outras atuam buscando se impor: idéias de ensinar de outros professores e agentes escolares (orientadores, coordenadores, diretores, pais de alunos) que têm poder nos contextos onde estiverem, as idéias de autores de materiais adotados e de formuladores de exames ou outros tipos de instrumentos de avaliação introduzidos no processo. Incide ainda como força concorrente à da abordagem do professor a concepção de aprender.” (Almeida Filho, 2001)

⁵ Hércules, Eliane Dissertação de mestrado, Campinas, Unicamp, 1997.

Portanto, o professor atua em sala de aula conforme a abordagem que lhe é implícita e determinada pelas competências que adquiriu. Essas competências, saberes ou habilidades variam de professor para professor, como diferenças individuais. As competências que caracterizam um profissional do ensino podem ser classificadas em implícita (formada pelas nossas experiências enquanto alunos e enquanto professores), teórica (constituída por saberes adquiridos e que podem ser transmitidos), aplicada (que pode ser expressa conforme a teoria adquirida), lingüístico-comunicativa (a língua que se sabe e se pode usar) e a profissional (nosso reconhecimento, valorização e responsabilidade de ser professor atuante, incentivando e colaborando com outros professores).

Em nossa visão de pesquisa, a abordagem de um professor é reflexo de um paradigma. Pode-se examinar e reconhecer porque um professor ensina de um determinado jeito se recorreremos às características específicas dos paradigmas definidos na ciência.

A abordagem do professor é constituída de competências (implícita, teórica, aplicada, lingüístico-comunicativa) de metacompetência profissional, dos conceitos acerca de língua, linguagem, ensinar e aprender, da abordagem de aprender do aluno, do filtro afetivo do aluno e do professor, dos objetivos, necessidades e fantasias, de valores desejados pela instituição, pelo departamento e pelo professor.

Apesar de toda essa fundamentação, o termo comunicativo vem sendo confundido entre os produtores de materiais didáticos, entre os planejadores de cursos e programas e entre os professores. Para a maioria dos produtores de materiais, o termo comunicativo significa simplesmente trazer uma nova nomenclatura aos exercícios mecânicos que requerem modelos padronizados e que não propiciam oportunidades ao aluno de esforço cognitivo em busca do

conhecimento. Muitos planejadores de cursos e programas assim como professores seguem esse padrão.

As mudanças ocorrem lentamente, um paradigma não muda em dois ou cinco anos, e ainda há muito a acrescentar e que transformar no paradigma comunicativo e na prática da sala de aula. Revendo a posição dos críticos do movimento comunicativo que questionam a vitalidade e a validade dos fundamentos da filosofia comunicativa, atribuindo outros nomes à abordagem, tal fato pode se dar talvez por considerarem-na ingênua na sua concepção de linguagem, no que projeta como papel do aprendiz ou por desconhecerem os fundamentos de que se compõe a abordagem comunicativa.

Na página que segue está exposto um gráfico baseado na teoria de Almeida Filho (1999) que apresenta a constituição e articulação das partes que compõem o conceito de abordagem, influenciando o processo global de ensino de língua estrangeira.

Quadro dos elementos constitutivos da abordagem de ensinar baseado na teoria de Almeida Filho (1999).



Planejamento

Seleção e produção de material

PROCEDIMENTOS PARA VIVENCIAR A LÍNGUA-ALVO

Avaliação

0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31 32 33 34 35 36 37 38 39 40 41 42 43 44 45 46 47 48 49 50 51 52 53 54 55 56 57 58 59 60 61 62 63 64 65 66 67 68 69 70 71 72 73 74 75 76 77 78 79 80 81 82 83 84 85 86 87 88 89 90 91 92 93 94 95 96 97 98 99

No Brasil, o panorama da prática e da teoria em lingüística aplicada aponta diferenças entre o que se pratica em sala de aula e o que desejam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário dos cursos de Letras e Programas de Pós-graduação em Lingüística Aplicada, Letras e Estudos da Linguagem. Dentre os motivos que contribuem para que ocorra essa diferença, encontra-se a tradição de aprender e de ensinar o “habitus” do professor, que tende a manter a rotina do “sempre deu tudo certo, pra que mudar?”

O material didático também retrata as tendências da abordagem de ensinar. O foco desejado no ensino comunicativo de línguas está no sentido, nos interesses, necessidades e fantasias do aprendiz, no professor consciente, nos conteúdos reais, na verossimilhança, na competência comunicativa e na fluência, na consciência crítica da linguagem, na consciência da cultura-alvo e no exame da própria cultura, no desenvolvimento pessoal do aluno e do professor, numa visão ampla do conceito de comunicação. (Cf. Almeida Filho, 1993).

- ❖ A confusão terminológica acerca do que é ser um professor comunicativo e a falta de articulação entre teoria e prática de lingüística aplicada revelam o que se passa no imaginário dos professores. Os dados coletados antes, durante o curso de formação continuada e mesmo depois dele, evidenciam os sentidos periféricos ou errôneos completamente diferentes dos sentidos centrais ou relevantes do paradigma comunicativo, proposto por Almeida Filho, 2001, que vemos no quadro a seguir:

SENTIDOS PERIFÉRICOS OU ERRÔNEOS	SENTIDOS CENTRAIS
<p><i>-Fazer uso da mídia</i></p> <p><i>-Entender toda ação lingüística como comunicativa</i></p> <p><i>-Tomar comunicação como a transmissão de sinais elétricos envolvendo tráfego de informação</i></p> <p><i>-Referir-se ao movimento norte-americano de ensino de escrita a calouros baseado em habilidades e estratégias</i></p> <p><i>- Indicação de foco na oralidade</i></p> <p><i>-Equacionar ser comunicativo com possuir personalidade agradável, tom simpático, aberto, fluente e desinibido</i></p> <p><i>-Abolir a gramática</i></p> <p><i>-Interagir simplesmente</i></p> <p><i>-Dialogar ou monologar criticamente na L1</i></p>	<p><i>-Antianterioridade (anticentralismo) da gramática ou estrutura frástica no processo de ensino aprendizagem de línguas</i></p> <p><i>-Foco em recortes de atividades desejadas produzidos na própria língua-alvo (Ex.: ouvir palestra e anotar, receber (ler) mensagem e responder a ela, , iniciar conversação ,etc.)</i></p> <p><i>-Primazia da construção de sentidos na LE num ambiente de compreensibilidade e ausência de pressão emocional.</i></p> <p><i>-Processo complexo de ensinar e aprender línguas no qual a dimensão lingüística da forma não é mais importante, mas subsidiária da dimensão social, cultural e eventualmente política.</i></p> <p><i>-Aprender comunicação na comunicação, mesmo que, no início, com andaimes facilitadores.</i></p> <p><i>-Deslocar a idéia de aprender língua pela língua para aprender outras coisas na língua-alvo e, nesse ambiente, aprender a língua.</i></p> <p><i>-Uso de nomenclatura não-gramaticalista, isto é, de terminologia específica como função.</i></p> <p><i>- Observação dos interesses e eventuais necessidades e fantasias dos participantes para compor objetivos do curso.</i></p>

Ao selecionar-se ou produzir um material comunicativo três princípios básicos⁶ e a idéia de interdisciplinaridade devem ser observados. Referimo-nos aos princípios do apelo racional, da integração e do controle. O apelo racional diz respeito à possibilidade de o material provocar reflexão, raciocínio; o da integração está ligado ao desenvolvimento das quatro habilidades (ouvir, ler, falar e escrever) através de atividades completas, e o apelo do controle considera o nível de desenvolvimento proximal, (Vygotsky, 1977) i. é., o nível de maturidade cognitiva e de capacidade emocional.

Com relação à interdisciplinaridade, Widdowson (1978) considera outras áreas do conhecimento como foco de uso da língua-alvo e, portanto, indispensáveis à dimensão comunicativa em sala de aula. Atividades com conteúdos interdisciplinares devem ser inseridas no programa.

Um outro aspecto que não se pode omitir está relacionado à competência pedagógica que abrange a capacitação lingüístico-comunicativa dos professores e que se faz urgentemente necessária. Competência essa fundamental para evitar o foco gramatical sempre como prioritário em uma sala de aula e para um bom desempenho enquanto professor dentro dos parâmetros do paradigma comunicativo.

“A prática do ensino comunicativo não tem sido generalizada nos contextos nacionais e nem ampla nos resultados de uma aprendizagem eficaz. Isso é devido a vários motivos, dentre eles: a tradição de aprender já estabilizada nos professores rotinizados em suas práticas de ensinar, carência de material verdadeiramente comunicativo, falta de compreensão rigorosa do que é abordagem e as bases teóricas do ensino comunicativo não estão disponíveis em modelos que auxiliem os professores a compreender o que seja ensinar e aprender comunicativamente, dentre outros”. (Almeida Filho, 2001).

⁶ Widdowson (1991).

É imprescindível deixar bem claro que existem dois caminhos: uma trilha já percorrida, que consiste em aprender o sistema misturando um “faz de conta” de uso e aprender sobre a língua e um caminho ainda não percorrido – o do comunicativismo segundo nossos critérios apontados nessa tese e ilustrados no anexo 1 do curso de formação de professores. Um caminho de vivenciar a língua-alvo através de atividades comunicativas, mesmo lentamente e, quem sabe, aprendendo a língua e sobre ela.

Os motivos das diferenças e do distanciamento entre a teoria e a prática são vários e, dentre esses motivos, o tema a seguir está também relacionado. Alguns deles serão tratados no capítulo de análise dos registros coletados.

2.6. VERSÕES DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

A abordagem comunicativa apresenta versões diferentes conforme o seu desenvolvimento ao longo dos anos em que foi vivenciada. Assim em Johnson & Johnson (1998), existe, dentre as versões da abordagem comunicativa, a primeira versão que é bastante difundida, e pode ser considerada como o modelo padrão desenvolvido na Inglaterra e, no início de sua história, está intimamente associado ao planejamento nocional-funcional.

O arcabouço teórico da abordagem comunicativa sofreu influências de sociolinguistas americanos, tais como Hymes (1967), de linguistas britânicos como Halliday (1976). Outras versões dessa abordagem apresentam influências teóricas advindas da concepção do processo de aprendizagem e revelam o aspecto do uso da língua-alvo de forma significativa.

As raízes do modelo padrão encontram-se parcialmente na reconceituação do comportamento de linguagem que ocorreu no início dos anos setenta com o trabalho do sociolinguista Hymes, de etnógrafos da fala e etnometodólogos e teóricos de atos de fala.

Halliday (1975) enfatizou a linguagem como instrumento para a comunicação em ambientes sociais, o que contribuiu fortemente para o desenvolvimento da abordagem comunicativa que passou a reconhecer que o uso bem sucedido da língua-alvo envolve muito mais habilidades até então ignoradas. Pode-se afirmar que o modelo padrão da abordagem comunicativa se inspirou numa visão revista acerca da natureza da linguagem que resultou em uma concepção enriquecida de quais habilidades devem ser praticadas na sala de aula.

Existem cinco características da abordagem comunicativa padrão:

- A primeira se relaciona com o ensino apropriado. O argumento hymesiano e não chomskiano de que “existem regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis” causou um grande impacto no ensino de línguas, principalmente na área de produção de currículos, para o qual o planejamento nocional-funcional de Wilkins muito contribuiu. Hoje a abordagem comunicativa se distanciou dessa metodologia que inspirou o seu início.
- A segunda característica, que define a abordagem comunicativa, refere-se ao foco na mensagem, e a existência de variantes da abordagem comunicativa é devida a como esse foco na mensagem deve ser melhor alcançado. A ênfase dessa característica ocorreu quando Widdowson (1978) publicou o livro seminal “uso e forma” (*use/usage*) que implica tratar do uso da língua-alvo carregado de significado (através de exercícios de transferências de

informações) ao invés de pedaços da língua-alvo expressos em exercícios mecânicos de estrutura gramatical.

Nesses exercícios de transferência de informações, os alunos extraem conhecimentos, usam-nos para preencher tabelas, marcam rotas em mapas ou desempenham outras tarefas. Nessas atividades os alunos usam o conteúdo lingüístico comunicativamente e não somente vêm a forma da língua-alvo.

Brumfit (1978) sugere que o último impacto do ensino comunicativo abrange uma modificação na seqüência tradicional de se ensinar, que era apresentação – prática – produção, para a seguinte seqüência:

“os alunos se comunicam através dos recursos disponíveis o professor apresenta itens se necessário, faz repetições (drills), se necessário.”

Dessa idéia de transferência surgiu a técnica do exercício de preencher os espaços (*information gap exercises*). Nesse tipo de atividade, os alunos aos pares informam ao colega assuntos requeridos, i. é., que ainda não sabem ou de que não dispõem. Desse modo, os aprendizes se concentrarão na mensagem diferentemente do que ocorria na abordagem tradicional quando os alunos diziam aos colegas aquilo que eles já sabiam.

Atividades que propiciam interação com desafios e envolvimento dos aprendizes devem ser incentivadas nessa abordagem. No anexo 6, encontra-se a tipologia das atividades comunicacionais de Prabhu (1987).

A terceira característica da abordagem comunicativa está relacionada à visão psicolinguística do processamento da linguagem. O valor maior para a abordagem comunicativa reside no uso da língua alvo na construção do significado, o que abarca todos os processos psicolinguísticos usados na comunicação, os quais começam com o desejo do usuário de transmitir uma mensagem. Essa visão, segundo Johnson e Johnson (1998) se deve a Halliday. É difícil observar como os processos comunicativos podem ser realizados onde não existem espaços para as informações (*information-gap activities*).

Psicolinguistas asseveram que a audição é seletiva, não se atém a cada palavra, mas ao sentido. Diferentemente dos exercícios de compreensão auditiva da abordagem tradicional cujo foco está nas palavras soltas, as atividades da abordagem comunicativa requerem que o aprendiz ouça e revele partes relevantes dos sentidos construídos.

A quarta característica da abordagem comunicativa “padrão” reside na importância das habilidades de se arriscar de que o aprendiz precisa.

Essa habilidade era ignorada em parte por causa do desejo de se evitarem erros (resquíio do behaviorismo). Hoje a capacidade de se arriscar, de expor-se na língua-alvo é reconhecida e valorizada. Os aprendizes devem desenvolver essa habilidade, particularmente, porque poderão se deparar com situações em que eles precisarão de ser capazes de compreender mensagens. Faz-se necessário, portanto, desenvolver estratégias de inferência e dedução que envolvem a capacidade de se arriscar em outra língua.

A quinta característica se relaciona às técnicas de prática livre ou prática holística, em que a habilidade que está sendo desenvolvida abrange outras sub-habilidades. Por exemplo,

quando falamos, nossas enunciações se baseiam em outros parâmetros (o gramatical, o fonológico, o semântico, o discursivo, o interpessoal...) simultânea e fluentemente. O ensino tradicional não priorizava o estágio de produção livre. (A nova língua era apresentada, repetida em *drills* e cobrada em testes orais e escritos). A abordagem comunicativa preza a energia criativa através de técnicas de prática livre.

Deve-se observar que a abordagem comunicativa padrão tem sua base na visão da linguagem ou uso da língua-alvo e não na aprendizagem de língua enquanto forma.

Embora a característica principal da abordagem comunicativa esteja na (re) construção de sentidos, pouca atenção foi dada a esse aspecto, e críticas foram levantadas no sentido de que os aprendizes podem descrever uma rota não real, querendo dizer com isso que as tarefas comunicativas tinham pouco significado ou valor motivacional para os aprendizes.

Em razão dessas críticas, Prabhu (1987) evita o termo comunicativo, atribuindo à abordagem de sua autoria, a designação abordagem comunicacional.

Na verdade, para muitos professores a expressão abordagem comunicativa se refere simplesmente a uma metodologia na qual os exercícios são significativos e pessoais. Essa visão de ênfase no significado e na prática pessoal se justifica na medida em que se relaciona à teoria de aprendizagem e, nesse aspecto, a abordagem comunicativa está ligada aos adeptos da escola humanista⁷ para quem o significado é considerado essencial para o processo de aprendizagem ocorrer.

⁷ Veja trabalho de Stevick (1971) para Escolas Humanistas.

Um outro parâmetro da abordagem comunicativa é a prática livre como veículo de aquisição: os aprendizes adquirem através do uso, ou do que Prabhu (1987) denomina “*deployment*”, o que é possível através da interação em que o processo de aprender e interação se fundem. Outros autores concordam que sem interação não há aprendizagem. (Cf. Long, 1983; Savignon, 1972).

A posição de Brumfit (1984) é ligeiramente diferente. O autor faz uma distinção entre a prática da precisão e da fluência, em que considera que existe um lugar para ambas no ensino de língua estrangeira. Para o autor, a prática da fluência pode ocorrer nas quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), sendo papel do docente o de não ativador ou automatizador da linguagem já internalizada, mas o de oportunizador de situações em que a aquisição possa ocorrer.

Ellis (1984) acredita que a abordagem comunicativa se apóia em uma teoria de aprendizagem, e juntamente com Richards e Rodgers (1986) concordam que a abordagem natural de Krashen (1982) está relacionada aos princípios da abordagem comunicativa de ensino de línguas.

O comunicativismo está em Almeida Filho (2002) que designa as diferentes faces da mesma abordagem na seguinte tipologia:

- Comunicativização da prática de fundo gramatical
- Organização funcional

- Organização por tarefas
- Comunicativos (com ou sem dimensão crítica)
- Ultra-comunicativos ou espontaneístas
- Tarefas

Temáticos (tema e formalização- Breen e Candlin,1980 e Freireano- Freire, 1980) Projetuais Interdisciplinares Filmes, livros, softwares
--

Todas essas versões, sem exceção, apresentam um nexos comum. O conceito de tarefa comunicativa como unidade de organização metodológica. É o que conhecemos como a abordagem por tarefas em que o esforço do aluno em busca do significado é o ponto essencial que faz ancorar o conhecimento lingüístico-comunicativo.

Diante de tanta fundamentação teórica e diferentes versões de uma mesma abordagem existem também as críticas e é importante conhecer algumas delas. É o que se encontra na próxima seção.

2.7. ALGUMAS PONDERAÇÕES E CRÍTICAS À ABORDAGEM COMUNICATIVA

Antes de aceitar ou de rejeitar uma idéia, é indispensável ler os críticos, ponderar e decidir a atitude a tomar. Nessa resenha sobre críticas à abordagem comunicativa Almeida Filho (1986), Swan (1985), entre outros, constituem os autores apontados.

Swan aborda em primeiro lugar o excesso de valorização do termo adequação, proposto por Hymes (1972), citando como exemplo referências inapropriadas que confundem o leitor, asseverando que, ao invés de “regras de adequação ou de uso”, as quais não podem ser ensinadas, falta ao aprendiz um desenvolvimento lexical eficaz, e a abordagem comunicativa deve levar em conta isso.

Nesse sentido, concordo em que o desenvolvimento do vocabulário do aluno deve ser fator primordial em todo ensino de língua; contudo, regras de uso existem e serão certamente adquiridas se o aluno vivenciar esse uso da língua-alvo através de atividades que promovem a interação.

O mesmo autor critica a expressão “ensino de habilidades e de estratégias”, um corolário da abordagem comunicativa. Por habilidades (ouvir, entender, ler e escrever) e estratégias, especialmente a de predição, (por exemplo, pedir ao aluno para fazer suposições a respeito do que ele vai ler e observar se estão certas ou erradas conforme o texto), Swan argumenta que se o aluno-leitor conhece o autor e o assunto tratado, ele se comportará como um nativo; entretanto, caso ele faça predições ruins em situações reais (que são segundo Swan sempre diferentes das de sala de aula), só podem ser por duas razões: ou por lhe faltar conhecimento prévio acerca do assunto, do contexto interacional, ou por lhe faltar fluência lingüístico-comunicativa. No primeiro caso, ele necessita de informações e, no outro, de aulas de linguagem. Em nenhum dos dois casos, fará sentido ter de ensinar algum tipo de estratégia.

Discordo dessa posição, estratégias que facilitam a compreensão de um texto devem ser incentivadas em sala de aula, na língua-alvo, como insumo de qualidade para o aluno,

como meio de aquecimento e de orientação para o que o aprendiz vai ler e até para o desenvolvimento lexical, indispensável à compreensão de textos.

O autor aponta como negativa a supergeneralização de certos aspectos que a abordagem comunicativa faz, como já aconteceu em abordagens anteriores, o que leva ao efeito desvairante do que é novidade, mas que logo se torna desvalorizado.

Com relação à expressão “negociação de sentidos” apreciada na abordagem comunicativa, o autor cita Brumfit (1978) lembrando que em qualquer contexto de ensino de línguas há necessidade de desenvolver habilidades de ajustamento e de negociação; aponta Candlin (1987), considerando que realmente os alunos precisam aprender a aceitar e refutar opiniões, procedimentos de interpretação da linguagem verbal e não verbal. Entretanto, esse argumento não traz nenhuma novidade. Os alunos já sabem, geralmente, como negociar significados. Eles fazem isso em sua língua materna. O que eles não sabem é quais as palavras que devem ser usadas nesse contexto. Eles precisam mais de itens lexicais do que de habilidades. Nos casos em que o processo de negociação de significados se faz diferente, é preciso especificar em que aspecto da língua-alvo a convenção se dá de modo diferente. E esse aspecto deve ser inserido nos programas como parte cultural a ser ensinada, evitando-se, não obstante, o excesso de informações sobre como ensinar.

Nesse aspecto, Almeida Filho (1992) assevera que, na realidade, falta ao professor essa linguagem pedagógica, o uso da língua-alvo em sala de aula, como uma forma de incentivar os alunos a fazerem o mesmo. Em seu artigo cita um conjunto de expressões que devem fazer parte do discurso do professor de inglês.

Swan (op. cit.) continua seu argumento criticando outras assertivas como: “O treinamento em suposições inteligentes desempenha um papel importante no aprendizado da oralidade em língua estrangeira” (Brown, 1994). Para Swan, esse tipo de afirmativa menospreza a capacidade cognitiva, a inteligência dos aprendizes de língua estrangeira.

Concordo com Brown (op. cit.) não querendo dizer com isso que os alunos de língua estrangeira sejam menos inteligentes ou menos capazes cognitivamente; todavia, a assertiva de Brown é válida por causa do tipo de ensino que os alunos vêm “recebendo”, o que não os leva a refletir nem mesmo em sua língua materna. No curso de formação de professores que serviu de ambiente para a coleta de registros desta tese, houve momentos em que os alunos-professores foram requisitados a fazer suposições, a contra-argumentar oralmente acerca de conceitos, de leituras de enunciados na língua-alvo com o objetivo de desenvolver as capacidades reflexiva e lingüístico-comunicativa dos participantes.

Swan finaliza a primeira parte de suas críticas indicando caminhos para a abordagem comunicativa, afirmando que o importante é propiciar aos alunos exposição à língua-alvo adequada através de atividades relevantes e motivadoras que ajudam os alunos a aprender e reconhece que a abordagem comunicativa tem feito esse trabalho apesar do tumulto na teoria.

Na segunda parte do texto, o autor acima citado focaliza a validade do planejamento nocional-funcional, a questão dos materiais autênticos e a falácia do “vida-real” na metodologia comunicativa. Tais fatores são tratados, segundo o autor, de maneira muito simplificada pela abordagem comunicativa que também falha em reconhecer o papel crucial da língua materna na aprendizagem de língua estrangeira.

Swan questiona a aplicação da abordagem e não o princípio e propõe que não se podem omitir totalmente explicações gramaticais como no caso da formação do grau comparativo dos adjetivos em inglês. A linguagem não é apenas um conjunto de estruturas, mas é um conjunto de sistemas inter-relacionados entre si. Nesse aspecto, o autor cita Wilkins (1976) para confirmar suas proposições: *Nem sempre o ensino de funções e noções pode substituir o ensino da gramática.*

Dessa forma, Swan sugere que, ao invés de se iniciar um curso, promovendo apenas significados ou somente formas, é imprescindível que se considerem ambas as partes semânticas e formais da linguagem que se decidiu ensinar. O essencial é como integrar as oito ou mais metodologias: (funcional, nocional, situacional, temática, fonológica, lexical, estrutural) nas habilidades em um programa de ensino sensato. Projetar um curso, portanto, requer uma análise dos pontos conflitantes prioritários, e tentar reconciliá-los no programa faz-se necessário.

Para ele, assertivas generalizadas tais como: *“precisamos ensinar unidades de comunicação e não estruturas”* tendem a desaparecer quando aplicadas a casos específicos. Grande parte do problema está relacionado com a atual supervalorização da pragmática (o estudo do que fazer com a linguagem) como ocorreu com a gramática no passado. Existem categorias cujos nomes não precisam ser ditos (a metalinguagem deve ajudar o professor a se organizar). Os alunos precisam aprender como fazer as coisas em inglês. Precisam de vocabulário para criarem frases e formarem idéias. Existem dois tipos de linguagem: a estereotipada e a criativa. O planejamento semântico é necessário para ensinar a primeira; somente o planejamento estrutural/lexical possibilitará o ensino da segunda.

Essa é uma visão bastante saudosista, há uma tentativa de recuperação do ensino gramatical através do ensino lexical. Todavia, as evidências de que dispomos indicam posição diametralmente oposta a esta: o ensino criativo, a exposição do aluno à língua-alvo, o respeito ao período silencioso do aluno, o oferecimento de oportunidades de insumo relevante em atividades que incitam o desafio, o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores através da interação significativa, do processamento da interlíngua⁸ que podem incentivar a produção da linguagem criativa e a comunicação em sala de aula e fora dela.

Com relação à metodologia, Swan anota que os professores sempre se culpam de não agirem comunicativamente. Não é o que evidenciam as pesquisas no Brasil. Aqui eles se dizem comunicativos, mas a prática revela o contrário. É o que dizem Freitas, 1999; Borges da Silva, 1999; Consolo, 1990, para citar alguns.

Especialistas afirmam que o discurso de sala de aula deve corresponder o mais próximo possível ao uso da língua em situação real, para o que os cursos tradicionais não se voltam. A metodologia do ensino de línguas tem evoluído muito ultimamente, apesar de toda a confusão terminológica.

Para Swan, a sala de aula não é o mundo lá fora e aprender uma língua não é o mesmo que usar a língua-alvo. Certo grau de artificialidade é inseparável do processo de isolar e focalizar itens lingüísticos para o estudo, e constitui erro grave condenar certos tipos de discurso de sala de aula porque eles não compartilham características de outros tipos de uso da linguagem. Como exemplo, o autor cita as pseudocomunicações (perguntas que o professor

⁸ Veja estudos acerca da interlíngua em Cruz, (2001).

faz, já sabendo as respostas), que são próprias de sala de aula com objetivo de incentivar a participação do aluno ou de verificar o seu conhecimento.

A sala de aula é um contexto do mundo, o que se propõe hoje é que haja na sala de aula, além da dimensão pedagógica, as dimensões social, pessoal, cultural que se podem encontrar fora dela. Que seja um lugar de crescimento pessoal onde o ambiente que se vive lá fora possa também estar presente com naturalidade.

O ensino efetivo pode abranger diferentes tipos de distanciamento do que é considerado comportamento real e não há por que abandonar outros tipos de atividades que parecem não ter valor comunicativo imediato. Mas, se tudo em sala de aula ficar nesse nível, será um outro problema, advoga Swan.

Quanto aos tipos de atividades, estamos de acordo com o autor quando aponta que as atividades de preenchimento de lacunas e de desempenho de papéis seriam comunicativas se fossem propiciadas aos alunos com liberdade de criação e de expressão de suas idéias, de temas pessoais e não acerca de personagens fictícios, irreais, do livro didático, como costuma acontecer.

Com relação aos materiais autênticos, sua posição é a de que muitos deles são artificiais porque foram preparados para apresentar dados lingüísticos e não para transmitirem informações. Os materiais autênticos, por outro lado, fornecem um sabor de uso real da língua-alvo além das informações lingüísticas, válidas no processo de aquisição; pois os alunos estão expostos a itens de que necessitam e que ocorrem freqüentemente.

Swan continua sua crítica à abordagem comunicativa, ponderando sobre o papel fundamental que exerce a língua materna no processo de aprendizagem de uma outra língua. Aponta traduções que os alunos estão sempre fazendo e que os professores pedem sejam evitadas. O processo de interlíngua contém erros causados pela interferência da língua materna assim como os acertos contêm também aspectos da língua materna. As correspondências entre as duas línguas são imprescindíveis nesse processo. No entanto, a abordagem comunicativa, segundo o autor, rejeita a aproximação da língua materna. O autor questiona o porquê dessa atitude.

Não se pode omitir que a rejeição à língua materna, pela abordagem comunicativa atual, é somente válida como argumento para a necessidade de insumo na língua-alvo, de que precisa o aprendiz no processo de aquisição da mesma.

Conclui seu texto com uma atitude positiva em relação à abordagem comunicativa, apesar desses percalços. Afirma que a abordagem comunicativa tem direcionado a atenção para a importância de outros aspectos da linguagem além do significado proposicional e tem ajudado a analisar e ensinar a linguagem da interação. Ao mesmo tempo, ela incentiva uma metodologia baseada em situações reais do cotidiano. Tudo isso é muito válido, embora persista a discrepância entre teoria e prática. E, ao invés de nos questionarmos acerca do que é certo e do que não o é na abordagem, seria melhor refletir sobre o bem que ela tem propiciado, e essa segunda atitude vai nos mostrar que temos ganho muito em conhecimento e prática em sala de aula.

O movimento de ensino de línguas não é só o que dizem os teóricos e gramáticos como Swan. É muito mais. É reflexo do imaginário dos professores expresso através das metáforas encontradas nos discursos e nas atitudes em sala de aula.

Finalizando, o autor afirma que não se sabe ainda como as línguas são aprendidas, e, por isso, buscamos inserir em nosso ensino uma mistura de senso comum, especulação e intuições provenientes da experiência. Entretanto, *a falta de uma âncora sólida de conhecimento estabelecido sobre o ensino de línguas nos deixa vulneráveis às mudanças bruscas da moda intelectual*. Considera ele a abordagem comunicativa pelas suas virtudes uma ondulação interessante na superfície do ensino de línguas do século XX.

Esse exercício retórico de valorização da abordagem comunicativa no final de suas críticas é comum entre os que não querem ver que as pesquisas acerca do processo de aquisição têm evoluído bastante. Várias delas aqui já citadas e a elaboração desta tese constituem testemunho de estudo e da preocupação com o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira inglês no Brasil.

Essa metáfora merece ser interpretada à luz de outra: a abordagem comunicativa não é apenas uma ondulação, mas uma corrente diferente a ser navegada e enriquecida pelas experiências de sala de aula que, associadas à teoria, farão nascer outras e novas teorias.

Em se tratando de metáforas, tentamos entender a importância do imaginário (lugar das metáforas) e o que ele significa, não nos detendo apenas nos caprichos da nossa imaginação, mas delineando também o que outros autores de outras camadas culturais (da história, da psicologia, da lingüística, da sociologia, da literatura) já escreveram sobre o tema. É o que está exposto na seção que segue.

2.8. MAS, POR QUE O IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES?

“--- Como é, dom Pablo?

__ Metáforas, homem!

__ Que são essas coisas?

O poeta colocou a mão sobre o ombro do rapaz.

__ Para esclarecer mais ou menos de maneira imprecisa, são modos de dizer uma coisa comparando com outra.

__ Como se explica? Quando o senhor dizia o poema, as palavras iam daqui para ali. Como o mar, ora!

__ Isso é ritmo.

__ Eu me senti estranho, porque com tanto movimento fiquei enjoado.

__ Você ficou enjoado....

__ Claro! Eu ia como um barco tremendo em suas palavras.

As palavras do poeta se despregaram lentamente.

__ “Como um barco tremendo em minhas palavras”. Sabe o que você fez, Mario? Uma metáfora.

__ Mas, não vale, porque saiu só por puro acaso.

__ Não há imagem que não seja casual, filho.”

(Skármeta, A. - O Carteiro e o Poeta, 1985)

Quando se fala em imaginário, pensa-se logo em algo não verossímil, na criação de uma irrealidade, de um sonho, de estórias infantis, em uma linguagem repleta de metáforas, de fantasias e metonímias, de colorido rico e fantástico. Mas, o imaginário pode também revelar a história e/ou a alienação de uma pessoa, de uma instituição, de uma sociedade e a metáfora pertence ao domínio da semântica, da pragmática e revela a realidade e pode, por isso, ser considerada uma verdade.

Há quem diga que a imaginação pode ser educada (Frye, 1964) ou treinada como no behaviorismo (Skinner, 1985) e também quem considere as imagens fruto casual do pensamento, reflexo do imaginário das pessoas, como na fala do personagem Mario com o poeta Pablo Neruda do excerto acima.

É incontestável que a linguagem é repleta de imagens e a realidade é uma representação que transparece através dessas imagens, metáforas e metonímias, conforme o imaginário de cada pessoa. O imaginário constitui a frágil grandeza do “homo sapiens”.

O ponto de partida desta pesquisa é o imaginário dos professores de inglês, o simbolismo de sua linguagem refletido nas cenas e imagens, antes do curso de extensão, durante o curso e ao final dele acerca do comunicativismo. Imaginário, lugar recôndito das intuições, âmago das crenças, dínamo das ações seja na história social seja na história individual e na história do professor de língua.

O imaginário levou tempo para ser considerado tema de estudo científico.

“O imaginário como cenário para a investigação científica foi considerado assunto sério somente no final do século XX para cá. Foucault (1979) afirma que seus trabalhos sobre a psiquiatria e a clínica só começaram a ser considerados academicamente por volta de 1968, momento de grandes transformações político-intelectuais na França. Até lá essa questão “não interessou em absoluto àqueles para quem eu a colocava. Consideraram que era um problema politicamente sem importância e epistemologicamente sem nobreza”.” (Cf. Swain, 1993).

Essa foi uma época em que a realidade era compreendida em níveis diferenciados, em dimensões totalizadoras do real, sem hierarquias. Os limites foram-se reduzindo entre o

concreto e o abstrato na medida em que os estudos metafísicos foram evoluindo e a noção de “inconsciente” em ciências sociais, oriundas da psicanálise freudiana, incentivou a pesquisa de análise nas formações sociais, buscando outros sentidos além do material ou do racional.

Quando o nome do ser ou da coisa concreta assume uma significação convencional de teor abstrato, a metáfora assim constituída se chama símbolo. Dessa forma, o verde é símbolo da esperança, e o que representa uma cruz para os cristãos? A lógica do simbolismo na vida social deve ser reconhecida e bem analisada.

Assim como os símbolos variam entre as diferentes culturas (o branco na China é símbolo de luto e pesar, e o preto o é nas culturas ocidentais) e se mantêm pela convenção, podemos dizer que o mundo humano é simbólico assim como a linguagem é um sistema de símbolos.

O discurso pode permitir a existência de outros sentidos. O sentido literal é entendido dentro de um contexto comunicativo que abrange não apenas a expressividade, a afetividade, a emotividade, a sensibilidade e a subjetividade do autor discursivo, como também os recursos expressivos não lingüísticos como expressões faciais, gestos, mímica e toda a situação em si.

O imaginário que esconde desejos, emoções, (des)afetos, esperanças, alegrias se revela através de imagens de formas (in)coerentes nas artes em geral: na literatura, no cinema, na escultura, na música, no vídeo, no teatro e na sala de aula a que estamos ou não expostos. O imaginário é construído ao longo da vida pessoal e profissional dos professores.

Na expressão por imagens (Ortiz Alvarez, 2000), o sujeito pensante revela o que observa da natureza que o rodeia e o que o seu cérebro não lhe pode apresentar como forma de abstração pura.

Segundo Telles e Osório, (1999) a metáfora ou linguagem figurada ajuda a expressar por meio de imagens aquilo que não se consegue expressar numa linguagem linear, essas imagens são muitas vezes símbolos representativos do imaginário dos professores que é preciso analisar.

O simbolismo da linguagem deve realmente ser bem analisado. Ele pode revelar coisas novas como também pode expressar através de palavras novas coisas antigas. O que foi rotinizado e virou um ritual dificilmente será mudado.

Segundo Castoriadis (1982), não existe neutralidade no simbolismo, que supõe a capacidade de estabelecer um vínculo permanente com o imaginário, de modo que um representa o outro e pode representar o real ou o que é indispensável para o pensar e o agir.

Para o autor, *“...existe uma utilização imediata do simbólico, onde o sujeito pode se deixar dominar por este, mas existe também uma utilização lúcida ou refletida. Mesmo se esta última nunca pode ser garantida a priori (não se pode construir uma linguagem, nem mesmo um algoritmo, no interior do qual o erro seja “ mecanicamente” impossível), ela se realiza, mostrando assim a via e a possibilidade de uma outra relação onde o simbólico não é mais autonomizado e pode adequar-se ao conteúdo”*.

Nesse sentido, o trabalho com os professores (através do curso de formação continuada), visando a atender a uma necessidade social de conscientização desses

professores para um novo conceito acerca do comunicativismo, levanta uma possibilidade de efetiva realização.

Ainda no mesmo sentido, Pêcheux (1988) sublinha que

“ só por sua existência , todo discurso marca a possibilidade de uma desestruturação reestruturação das redes de memória e trajetões sociais nos quais ele irrompe: todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio-históricas de identificação, na medida em que ele constitui ao mesmo tempo um efeito dessas filiações e um trabalho (mais ou menos consciente, deliberado, construído ou não, mas de todo modo atravessado pelas determinações inconscientes) de deslocamento no seu espaço”.

Nas respostas dos professores que se encontram no capítulo de análise dos registros, pode-se perceber que o discurso revela uma possibilidade de mudança, de desestruturação – reestruturação da prática advinda daquilo que foi trabalhado, estudado e refletido sobre a ação e nela, durante o curso de formação continuada, lugar primordial desta pesquisa.

Nesta tese, imaginário constitui o conjunto de imagens, um universo de imagens que surgem e serão dadas a conhecer através do discurso dos professores. Há várias imagens acerca da abordagem comunicativa provenientes dos professores de inglês como a de fazer falar, usando a língua-alvo em situações reais, usando jogos, a mídia, imagens não fortemente convincentes, não próprias de uma filosofia de ensinar. Essas e outras podem ser vistas no capítulo de análise dos registros coletados.

Para Bachelard (1948) “a imaginação é dinamismo organizador, e esse dinamismo organizador é fator de homogeneidade na representação. E, muito longe de ser faculdade de formar imagens, a imaginação é potência dinâmica que deforma as cópias pragmáticas fornecidas pela percepção, e esse dinamismo reformador das sensações torna-se o fundamento de toda a vida psíquica porque as leis da representação são homogêneas, a representação sendo metafórica a todos os seus níveis, e, uma vez que tudo é metafórico em nível da representação, todas as metáforas se equivalem”.

As imagens são usadas na compreensão ou na expressão de idéias e fazem parte da imaginação.

“ Um professor que não conhece teoria trabalha com sua intuição, com imagens que traz consigo de seu tempo de aluno, de materiais didáticos que são formados e formadores de ideologias tradicionais, às vezes, ultrapassadas.” (Almeida Filho, 2002 - comunicação pessoal)

A pesquisa sobre o ensino de línguas abrange também a tentativa de decifrar essas imagens na intenção de ajudar a educar os professores na superação de seus comportamentos rotinizados⁹ e/ou fossilizados¹⁰.

Reis (1999)¹¹, em seu estudo sobre como o professor constrói o seu conhecimento profissional, faz uma tipologia das imagens. Classifica as imagens de uma aluna-professora

⁹ Veja Prabhu (1990).

¹⁰ Veja Vygotsky (1991).

¹¹ Reis, Simone Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: J.C.P.de Almeida Filho (org.). O Professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

como *ideal* quando essa aluna-professora não leva em conta as reais condições dos sujeitos pesquisados. Considera uma imagem *real* a que é *construída a partir de percepções da realidade*. Erickson (1986) considera que tomamos como reais as qualidades daquilo que nos cerca, à luz de nossas interpretações. E, como imagem *final* quando retrata as características que a compõem, reunindo algumas facetas da imagem ideal e da real.

Em sua análise, a autora acima citada assevera que as imagens ideais serviram para fazer com que problemas fossem desprezados ou despertaram novas metas a serem atingidas e, por esse motivo, as imagens ideais devem ser encaradas como potenciais para a decisão de um iniciante prosseguir ou abandonar uma carreira. Reis (op. cit.) sugere que a biografia, elemento integrante da imagem, apresenta um potencial capaz de neutralizar outras proposições de conhecimento veiculadas no contexto profissional. Conclui seu estudo, ponderando sobre a necessidade de conhecer e desafiar os condicionamentos do nosso imaginário e do imaginário dos colegas, dos alunos na construção de novos conhecimentos com os futuros professores.

As imagens se retratam nos enunciados discursivos e se concretizam nas práticas das salas de aula. O imaginário opera em registros distintos, considerando imaginação como a faculdade que tem o espírito de representar imagens, fantasias ou a faculdade de evocar imagens de objetos que já foram percebidos. Tem ele ainda a faculdade de formar imagens de objetos que não foram percebidos, ou de realizar novas combinações de imagens ou de produzir deformações dessas imagens. Normalmente, as imagens verbais apresentam um colorido emocional.

A partir desses conceitos, deduz-se que a imaginação é composta de imagens reais ou ilusórias e do imaginário que constitui aquilo que só existe na imaginação. Imaginário é o conjunto de símbolos e atributos de um povo, ou de determinado grupo social. Imaginário aqui significa o conjunto de imagens que nos guiam para entender o processo de ensinar e aprender e que nos fazem esperar que a aprendizagem aconteça. É importante estudar os imaginários, porque, quando o professor não tem competência aplicada, ele atua utilizando o imaginário e sua competência implícita para orientar suas ações.

Para esse sentido converge o imaginário de muitos professores de língua inglesa acerca do comunicativismo. As imagens estão distintas do que fundamenta a teoria, e muitos professores acham que são comunicativos quando em sua prática é outro o caminho de ensinar que tomaram; imagens e caminhos ilusórios. O ato de ensinar e de aprender uma língua estrangeira é, em muitos contextos, “um faz de conta” (Borges da Silva, 1999).

Para evitar essa situação, o imaginário dos professores pré-serviço e em serviço precisa ser tocado, porque ele reforça o conceito vigente, instituído e, ao mesmo tempo, pode atuar como instrumento de transformação. Bachelard (1948, apud Swain, 1993) *não hesita em apontar os caminhos do sonho e do devaneio para o estudo do imaginário. Afinal, o que seria da vida e da ciência sem o sonho? ...em seu nascimento, desenvolvimento, a imagem é, em nós, o sujeito do verbo imaginar. Ela não é o seu complemento. O mundo vem se imaginar no devaneio humano.*

Nesse sentido, é preciso rever a literatura sobre competências de um professor profissional para tentar compreender e captar o simbolismo das instituições de formação dos professores, da história de vida dos professores, inferindo as significações que sua linguagem

e atitudes podem designar. As competências de um professor profissional constituem o assunto a seguir.

2.9. AS COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR PROFISSIONAL

RITA DE CASSIA TARDIN CARDOSO

Mas, esta realidade última, como captá-la? (Castoriadis, 1991)

Os conceitos de competência vêm recebendo diferentes significados.

Para o Conselho Federal de Educação, competência é a capacidade individual de articular e mobilizar valores, conhecimentos e habilidades para colocá-los em prática e resolver problemas de maneira eficaz.(Entrevista a Phillipe Perrenoud, TV Cultura, 2002)

Competência, segundo Perrenoud¹², *“não é habilidade, nem saber fazer. É toda a complexidade do espírito humano. É tudo o que está acumulado, é todo o processo cognitivo reunido”*.

Segundo o autor, a competência que a escola quer desenvolver é diferente da que o mercado empresarial se propõe.

“O mercado empresarial considera competência a inteligência no trabalho, uma forma de valorização do sujeito que pensa. A competência que a escola deve buscar não é simplesmente a de transmitir conhecimentos; é a de ser capaz de pensar em situações abstratas, a de aprender a ser autônomo, a de ser capaz de fazer

¹² Perrenoud, P. Entrevista Tv Cultura, 2002.

escolhas, é, portanto, uma condição psicológica superior contra a fragmentação de tarefas”.

“A universidade deve ser vista como lugar de formação e não somente de transmissão de conhecimentos. Os formadores de professores precisam considerar a prática real dos professores, numa tentativa de aproximar a realidade à teoria, é preciso ajudar o professor a se aprofundar no detalhe, voltar ao essencial, a viver, a pensar, a compreender, a fazer história como os atores e a conservar a visão do todo”.

Os caminhos do ensino de língua estrangeira divergem e podem ser percorridos conforme as competências dos professores. Podem-se seguir os passos da intuição e, muitas vezes, pode-se ficar perdido pela falta de diretrizes seguras, da orientação a seguir, como também se pode aliar essa intuição à teoria em busca do que é válido no contexto de ensino em que se atua.

O caminho da intuição, que constitui a raiz da competência implícita, segundo Almeida Filho (1999).

“é a base de tudo, é a competência que vem das intuições, das experiências passadas. Quando há ausência das outras competências, é ela que assume o lugar de comando”.

Daí, a importância de se estudar o imaginário dos professores na tentativa de mapear esse imaginário e, se preciso, procurar intervir com o objetivo de mostrar que existem outras alternativas no processo de ensino de língua estrangeira.

Em Alvarenga (1999), *“a competência implícita que parece permear o cenário da escola brasileira, deve ceder gradual e parcialmente à competência aplicada, explicitada. O processo de compreensão das teorias implícitas, de caráter dinâmico, pode trazer à tona aspectos delicados da prática. Em respeito a isso, devemos estar atentos para que o diálogo entre professor e pesquisador não seja norteador por prescrições. A teorização que emerge da prática contribuirá para a área de conhecimento acadêmico, assim como a teoria articulada, que possibilita diferentes ações e entendimentos, é uma forte aliada na luta contra um fazer que se reproduz porque não se desvela”*.¹³

Quanto à competência aplicada, na lição de Almeida Filho (1999), *é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (subcompetência teórica), permitindo a ele explicar com plausibilidade porque ensina da maneira como ensina e porque obtém os resultados que obtém. É a que buscamos de maneira muito especial. Essa nada mais é do que a competência prática (implícita) tentando se encontrar num denominador comum.*

Entretanto, para que o conhecimento teórico faça sentido para o professor, ele precisa compreender a sua prática, refletindo e buscando novos sentidos para o que faz em sala de aula. E essa habilidade precisa ser desenvolvida.

“ O processo continuado de educação do professor é que propiciará o desenvolvimento de sua capacidade de compreender as tendências atuais do processo de ensino e aprendizagem em relação às diferentes abordagens e suas implicações.” (Almeida Filho, Caldas e Baghin, 1993).

¹³ Veja outros conceitos de competências em Alvarenga (1999)

Araujo (1995); Abrahão (2000) apontam em seus estudos que a competência teórica é insuficiente se desvinculada da competência aplicada. Segundo esses autores, a teoria não garante a prática; daí nosso trabalho de pesquisa acerca do comunicativismo e de outras teorias de lingüística aplicada inseridas em atividades comunicativas quando os alunos-professores vivenciaram a interação significativa, a negociação de sentidos, a troca de experiências de sala de aula, a busca do conhecimento, princípios fundamentais do comunicativismo, objetivando verificar se esse trabalho toca pelo menos o imaginário dos professores.

A competência lingüístico-comunicativa, que parece distante de muitas salas de aulas no Brasil, abrange muitas interpretações desde o início da década de setenta em que os pesquisadores buscavam relacionar língua e sociedade.

A expressão competência comunicativa proposta por algumas teorias de ensino de língua e a diferença entre competência e desempenho comunicativo ou fluência lingüístico-comunicativa apresentam significados propostos diferentemente por vários pesquisadores. Os termos competência e desempenho são freqüentemente usados quando se trata de abordagens no ensino de línguas.

Chomsky (1965) foi quem introduziu os termos competência e desempenho para a lingüística moderna, trazendo a idéia de se dar maior relevância às abstrações, ao cognitivo na metodologia do ensino de língua em oposição aos aspectos comportamentais. O autor define os termos competência e desempenho. *Competência* se refere ao conhecimento gramatical enquanto *desempenho* se relaciona ao uso real da linguagem.

A atenção de Chomsky se fixou no termo competência. Muitos lingüistas concordam com essa posição, com exceção de Halliday (1970) para quem é desnecessária a mera distinção entre o que se pode descrever na gramática, porque é muito restritiva e existem outros aspectos importantes a serem tratados.

A definição de Chomsky (1965) sobre o termo *competência* equivale a uma teoria gramatical e está relacionada com regras lingüísticas que podem gerar e descrever as sentenças gramaticais e agramaticais de uma língua. Uma teoria de *desempenho*, por outro lado, focaliza a aceitabilidade das sentenças na percepção e produção das enunciações e constitui uma teoria da interação entre a teoria da gramática e o conjunto de fatores psicológicos agramaticais próprios do uso da língua.

Hymes (1972), Campbell e Wales (1970) apontam que a distinção entre competência e desempenho não considera a adequação de uma expressão no contexto verbal e situacional em que ela é usada, o que é de importância sociocultural.

Para Campbell e Wales (1970) a habilidade lingüística mais importante é a que possibilita a produção ou a compreensão de expressões não só *gramaticais*, mas, o que é mais relevante, expressões *apropriadas ao contexto no qual elas são produzidas*. (grifos dos autores).

Hymes (1972) reconhece que *existem regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis* (p.278), citando como exemplo que uma criança adquire conhecimento de frases, não somente gramaticais, bem como apropriadas e, dessa forma, adquire competência para falar, quando falar, quando não falar, o que falar com quem, como,

onde. Em suma, uma criança aprende a realizar um repertório de atos de fala, a tomar parte nos eventos discursivos, a avaliar o desempenho dos outros e a ser pelos outros, avaliada.

Tal competência é a inter - relação da linguagem com o outro código de conduta comunicativa, a interação social. (Hymes,1972:277-278)

A visão de Chomsky (1965) de que a competência deve estar associada unicamente aos conhecimentos de regras gramaticais foi enriquecida com uma visão mais ampla de Hymes (1972), Campbell e Wales (1970) que propuseram a noção de competência comunicativa que abrange não somente a competência gramatical (conhecimento implícito e explícito das regras da gramática) como também a competência contextual ou sociolinguística (conhecimento das regras de uso da língua).

Assim, é comum encontrar na literatura a expressão competência comunicativa relacionada à gramática e desempenho comunicativo referida ao uso da língua-alvo. Dentro dessa visão estão Jakobovits (1974), Palmer (1978) e Widdowson (1978) entre outros autores.

Munby (1978) assevera que a tese de que a competência comunicativa inclui a competência gramatical deve prevalecer sobre a visão oposta no sentido de se evitar a interpretação errônea acerca do ensino da gramática separado da comunicação, ou que o primeiro deva vir antes e o segundo depois, ou mesmo, que a competência gramatical não constitui um componente essencial da competência comunicativa.

Esta última declaração é para Canale e Swain (1980) extremamente convincente e importante, e continuam seu argumento, afirmando que, embora concordem com a tese de

que a competência gramatical constitui fator essencial para a competência comunicativa, eles aceitam a proposição de Widdowson (1978) de que na conversação normal falantes nativos focalizam mais o uso do que a gramática.

Canale e Swain (op. cit.) declaram que uma posição que ignora a existência dos aspectos criativos, universais governados por regras da competência sociolingüística e da competência gramatical é motivo de crítica semelhante àquela de Chomsky (1965) contra os lingüistas estruturalistas tradicionais.

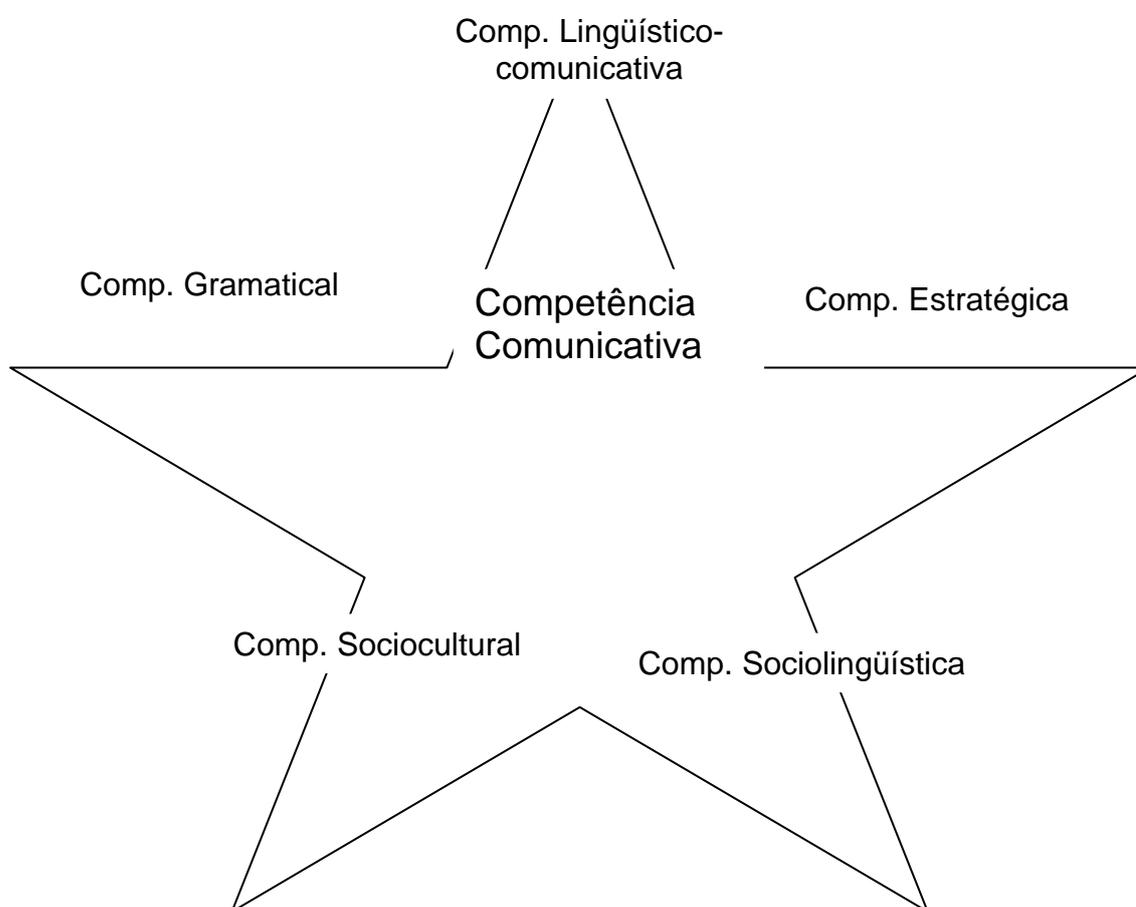
Em suma, segundo Canale e Swain (op. cit.), a expressão competência comunicativa se refere ao relacionamento e à interação entre competência gramatical, ou o conhecimento de regras da gramática, e competência sociolingüística, ou o conhecimento de regras de uso da linguagem. A competência comunicativa, segundo os autores, deve ser distinguida do desempenho comunicativo que constitui a realização dessas competências e sua interação na produção real e na compreensão das expressões (sob restrições psicológicas gerais, próprias do desempenho).

O trabalho de Halliday (1975) e de Hymes (1972), especialmente, têm inspirado muitas versões da abordagem comunicativa de ensino de língua.

A pesquisa de Hymes (1972) apresenta dois aspectos interessantes no que concerne à competência comunicativa e sua análise etnográfica da enunciação: Hymes (op.cit.) rejeita a posição de Chomsky (1965) quando este considera competência comunicativa equivalente à competência gramatical, propondo uma nova visão sociolingüística que inclui o conhecimento e a habilidade de uso da língua-alvo pelo aprendiz/falante no contexto.

A competência comunicativa é vista por Hymes como a interação de sistemas de competência gramatical (o que é formalmente possível), psicolinguístico (o que é plausível no processamento das informações humanas), sociocultural (qual é o valor e o significado social de determinada expressão) e probabilístico (o que realmente pode ocorrer).

O gráfico que segue sintetiza os componentes da abordagem comunicativa.



Hymes (1972) define competência como a habilidade de fazer alguma coisa, por exemplo, de saber usar a língua-alvo apropriadamente, adequadamente nos diferentes contextos em que ela pode ocorrer. Para o autor, o conhecimento gramatical é um recurso e não uma configuração abstrata que ocorre ou existe como uma estrutura mental. A

competência comunicativa depende tanto do conhecimento lingüístico quanto da habilidade de usar esse conhecimento pragmaticamente.

Munby (1978), Canale e Swain (1980) consideram que a comunicação significativa deve ser enfatizada como um meio de aquisição da competência gramatical desde o início, porém asseguram que sem a competência gramatical será impossível a comunicação verbal significativa. Nessa visão encontra-se recente pesquisa de Ferreira¹⁴ (2001) em seus estudos sobre conhecimento implícito e explícito.

A maioria dos pesquisadores preocupa-se com a dicotomia entre competência comunicativa e competência gramatical, se uma abrange a outra ou se a primeira depende da segunda. Se existe interface, ou melhor, se o que foi aprendido conscientemente, a gramática, por exemplo, pode se transformar em conteúdo implícito. Esse conhecimento implícito é considerado responsável pela aquisição lingüístico-comunicativa, gênese da fluência no idioma. Para Krashen (1982), Prabhu (1989) não existe interface: o conhecimento adquirido não se transforma em aprendizagem, e o que foi aprendido não será adquirido.

Diante dessas concepções, surgem questionamentos sobre o modo de se ensinar uma LE para levar o aluno a ter segurança e precisão (conhecimento explícito) ao usar fluentemente (conhecimento implícito) a nova língua sem que se retroceda ao ensino tradicional cujos resultados, segundo pesquisas, não levam o aprendiz a ter fluência na língua.

A fluência em língua estrangeira apresenta vários níveis de desenvolvimento e pode ser considerada de diversas formas: existe a fluência em leitura quando o sujeito, ao ler um

texto, consegue captar a essência do que lê sem recorrer ao dicionário, mas com confiança, conforto e controle na leitura.

A fluência verbal tem sido pesquisada através de atividades baseadas em tarefas sem a preocupação com o ensino da forma da língua. (Krashen (1982); Prabhu (1989); Almeida Filho (2000), entre outros).

A abordagem com foco na fluência permite ao professor liberdade para desenvolver seu estilo pessoal de ensinar, pois trata de um programa composto de atividades com ênfase na criação de um ambiente de uso da língua-alvo de maneira espontânea, serena e prazerosa. Esse tipo de procedimento que possibilita ao aprendiz a prática livre tem crescido na abordagem comunicativa que reconhece o valor do desenvolvimento no aluno da capacidade de se arriscar, da busca do significado e do envolvimento pessoal do aluno no processo de aquisição de uma língua estrangeira. Nesse estágio de desenvolvimento da fluência que não ocorre somente no final, mas durante as atividades, esses aspectos são evidenciados.

A competência lingüístico-comunicativa se constitui para Almeida Filho (1999) *na competência do professor de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo esse de qualidade para seus alunos virem a produzir a língua-alvo.*

Nesta pesquisa, o importante é tocar o imaginário do aluno-professor para que ele saiba da importância da competência lingüístico-comunicativa. Que sem essa competência será impossível agir comunicativamente sustentando a língua-alvo em sala de aula. Sem a exposição do aluno a um insumo *ótimo, relevante será impossível para o aluno vir a falar a*

¹⁴ Ferreira, Herbert L.B. Gramática e aquisição: a relação entre o foco na forma e a aquisição de língua

língua-alvo (Krashen,1982). A permanente procura pelo aperfeiçoamento da competência lingüístico-comunicativa faz parte da competência profissional que tentarei descrever.

A competência profissional abrange uma formação geral e se completa com todas as outras competências. Para Almeida Filho (apud Alvarenga, 1999).

A competência profissional vai crescendo gradativamente nos anos de formação do professor. Ancora-se no sentido de responsabilidade, no sentido de valia que o professor tem de si mesmo, no que representa ser professor, nos deveres do professor, na responsabilidade social que ele tem, na responsabilidade para consigo mesmo. Essa competência se manifesta, por exemplo, quando um professor vai buscar ocasiões de estudar, quando vai a congressos, quando busca mais especialização, enfim, quando toma conta de si no plano profissional.

No desenvolvimento da competência profissional o aluno-professor precisa estar consciente de que em toda ação em sala de aula há fundamentos de uma ideologia do poder. E que ele reconheça o que está propondo ao ensinar, o porquê, o como e qual será o resultado do que faz em sala de aula, porque o professor não pode continuar a ser visto apenas como um implementador de decisões pedagógicas feitas por especialistas. Os professores têm, dessa forma de conhecimento pedagógico, conseguido através de um contínuo envolvimento em eventos de sala de aula e contato recorrente com o fenômeno da aprendizagem. E, segundo Prabhu (2002).

“É provável que o ensino seja mais produtivo se os professores forem capazes de desenvolver e delinear seu próprio conhecimento e fazer disso a base de suas decisões de sala

de aula. Esta é essencialmente uma visão ideacional, que conceitualiza uma forma de conhecimento possuído por e disponível para professores em sala de aula e uma relação causal entre um engajamento daquele conhecimento e a ocorrência de aprendizado. Há também uma visão ideológica, que vê o professor como sendo relativamente impotente na hierarquia educacional, e procura compensar esse desequilíbrio de poder, colocando a hierarquia do poder de decisão em um nível mais baixo....”¹⁵

Prabhu (op.cit.) continua seu texto fazendo um apelo aos professores para que desenvolvam sua capacidade de ideação, que tenham firmeza em suas idéias e construam suas teorias com base em experiências vividas em sala de aula. O poder das idéias ou ideação é, segundo o autor, distinto do poder sócio-político, e o não reconhecimento dessa diferença leva a um grande número de erros. Ninguém pode estar desinteressado na questão ideológica – os que não estão no movimento estão contra ele, já que não tentar mudar as coisas é de fato permitir que tudo continue como está e, dessa forma, sustenta o estado de coisas existente. Esse constitui um aspecto da competência profissional.

O cenário, os instrumentos utilizados para captar o que se passa no imaginário dos professores acerca do comunicativismo, mapeando as competências de que dispõe o professor de inglês para entender melhor o estado vigente nos cursos de Letras e nas salas de aula, está na metodologia desta pesquisa que constitui o tema do próximo capítulo.

¹⁵ Veja Prabhu, *Ideação e ideologia*. Tradução de Maristela Klaus e Rita de Cassia Tardin Cardoso. In *Revista de Trabalhos em Linguística Aplicada*, n.38.IEL, UNICAMP, 2002.

CAPÍTULO III: DA METODOLOGIA DE PESQUISA

Nesta seção, subdividida em quatro partes, apresento a base metodológica deste estudo. Na primeira, justifico a metodologia utilizada; na segunda, descrevo o cenário e os sujeitos de pesquisa, mostrando o perfil dos professores-sujeitos; na terceira parte, descrevo os instrumentos utilizados na coleta e, na quarta, os procedimentos de organização dos dados.

3.1. ESCOLHA DA METODOLOGIA E SUA JUSTIFICATIVA

Em toda pesquisa é preciso adotar uma metodologia específica de acordo com os objetivos que o pesquisador se propõe alcançar. Para realizar este trabalho, adotei como pesquisadora uma abordagem qualitativa/interpretativa que visou a investigar e a refletir sobre o que se passa no imaginário dos professores de língua inglesa acerca do comunicativismo, considerando que, quando se pergunta a um professor sobre sua abordagem de ensino, ele responde imediatamente que é a abordagem comunicativa, e, muitas vezes, como veremos no capítulo de análise de dados, ele não tem consciência e não sabe o que significa ser comunicativo na língua estrangeira em sala de aula.

Este trabalho se insere em um paradigma de pesquisa educacional que busca analisar as concepções do professor acerca do comunicativismo antes e ao final do curso de extensão assim como observar as atitudes em sala de aula, como aluno do curso e como professor que já é, e, em especial, durante as atividades realizadas no curso, para obter subsídios de uma pesquisa etnográfica qualitativa.

Reconhecendo que os professores, baseados em suas crenças e experiências de sala de aula, são capazes de criar novos conhecimentos, que este potencial criativo precisa ser investigado, reconhecido, incentivado e valorizado, busquei na abordagem qualitativa os fundamentos metodológicos desta pesquisa, e, para que isso ocorresse, estudei as teorias de Allwright D. (1988); André, M.E.D. A (1995); Erickson (1986); Van Lier (1988); Cavalcanti, (1999); Cavalcanti e Moita Lopes (1991); Cançado (1990) e Moita Lopes (1994).

A realização deste estudo e interpretação dos dados parte da teoria sobre ensino e aprendizagem de língua estrangeira dos seguintes autores: Allwright (1984), Almeida Filho (1993, 1995, 1999, 2000, 2001,2002), Breen & Candlin (1980), Nunan (1989, 1991), Perrenoud (2001, 2002); Prabhu (1987, 1989), Skehan (1989, 1992), em cujo referencial teórico nos apoiaremos. Uma outra fonte de que nos valem como parâmetro de relacionamento e interação encontra-se em Goffman (1967) cujo arcabouço teórico tem inspirado muitos trabalhos na área de lingüística aplicada: ensino de línguas.

Para a análise e interpretação dos depoimentos dos alunos-professores, interessei-me particularmente pela teoria dos seguintes autores: Bakhtin (1977); Foucault (1971) e Maingueneau (1989).

Em Bakhtin pude aprender que “ um texto vive unicamente se está em contato com outro texto”, e, daí, a idéia de polifonia, de outras vozes no discurso, da heterogeneidade constitutiva do sujeito discursivo. De Maingueneau, o sentido de heterogeneidade mostrada, que está evidente nos enunciados dos alunos - professores durante a apresentação dos projetos, nas falas interativas e nas respostas aos questionários ao final do curso, por meio

dos marcadores discursivos, do discurso indireto, direto e da “parafraseagem” que estão explícitos no depoimento de um aluno - professor no capítulo de análise de dados.

As fases que constituíram a metodologia para realizar a pesquisa foram as seguintes:

- Identificação do problema existente entre professores durante encontros em seminários, oficinas, cursos de especialização por mim ministrados.
- Elaboração do curso de extensão para professores de língua inglesa. Seleção do conteúdo de lingüística aplicada a ser estudado. Criação das atividades adequadas àquele conteúdo.
- Implementação de dois cursos por mim ministrados como professora-pesquisadora em uma universidade do estado de São Paulo, em março de 2002, para coleta de dados.

O estudo foi, a princípio, diagnóstico e, a seguir, interpretativo dos dados levantados, havendo um trabalho interventivo, buscando produzir efeitos através de posicionamentos teóricos explicitados em atividades comunicativas com foco no conteúdo do curso.

Essa aplicação de atividades se deu ao longo de dois cursos sobre “A Linguagem do Método em Atividades Comunicativas”, cujos conteúdos versaram sobre teoria de aquisição de língua estrangeira dentro de uma abordagem comunicativista.

As atividades foram projetos em sala de aula, tarefas de trocas de informação, jogos de papéis, jogos com foco no significado e que envolveram problemas e soluções, descrições e desenhos, narrativas com foco em coerência e coesão, quebra-cabeças, *puzzles*, palavras cruzadas, relatos de textos ouvidos, anotações de filmes e de textos ouvidos, elaboração de resumos em gráficos, criação de atividades comunicativas com material autêntico levado por mim, professora e pesquisadora, para serem utilizadas nos contextos de trabalho dos alunos professores, e criação de estórias, entre outros. Vale ressaltar que todas as atividades foram elaboradas com temas do processo do ensino/aprendizagem e com teorias de aquisição de uma segunda língua.

3.2. SUJEITOS E CENÁRIO DE PESQUISA

Esta pesquisa foi conduzida com professores de língua inglesa de contextos de trabalho diversificados: de escola estadual e particular de ensino médio cujo objetivo é preparar para o vestibular, de faculdade de Letras particular, de cursos particulares de ensino de idiomas. Havia professores com excelente fluência lingüístico-comunicativa em língua inglesa e pouca experiência em sala de aula e professores “experientes”, mas com pouca e nenhuma fluência em língua inglesa. Foram descartadas as respostas de dois professores-sujeitos que já estudam na pós-graduação, pois esses professores já conhecem a teoria do comunicativismo.

Ao todo, os participantes da pesquisa foram quinze professores em serviço e em pré-serviço, os quais passo a qualificar: tradutor, bancário (interessados em mudar de profissão),

professora particular, professora de faculdade particular, professora de instituto de línguas, alunas do último ano do Curso de Letras de uma faculdade estadual paulista, professora de ensino médio de escola estadual paulista, professor de vários colégios de ensino médio que tinham em mira a preparação para o vestibular, professoras de inglês para crianças, professora de língua francesa.

A maioria desses profissionais estava em busca de aperfeiçoamento didático e desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa.

Os cursos tiveram a duração de trinta horas, foram realizados pela manhã e à tarde inclusive no sábado com cem por cento de freqüência. As atividades teóricas e práticas se alternavam nesses turnos. Houve sessões de filmes sobre teorias de aquisição e métodos que antecederam o movimento comunicativo. Foram realizados em uma universidade estadual paulista, em salas de aulas adequadas com equipamento necessário à realização dos mesmos: vídeo, retroprojctor, gravador, máquina de filmar além de quadros de giz e lousa branca.

Nesse trabalho, durante os cursos de extensão, os professores vivenciaram a teoria que lhes faltava, experimentaram atividades que possivelmente os ajudaram a entender como se dá o processo comunicativo via interação e uso da língua-alvo em sala de aula. Tomando como empréstimo o que escreveu Cavalcanti (1999), pode-se concluir:

“O importante disso tudo é que o professor olhe para si mesmo, se questione, se explique e, eventualmente, se reveja. O mesmo se aplica ao pesquisador. Ser parte do universo pesquisado não é muito comum, pois é uma posição vulnerável. E o pesquisador

geralmente é etnocêntrico, egocêntrico domina a verdade, e tem a resposta final sobre a prática”.

A pesquisa etnográfica, pontuam Cavalcanti & Moita Lopes (1991:138), "realça a preocupação com o todo social e com a visão dos participantes no contexto social." A dimensão pedagógica, a atuação do professor e a participação dos alunos também pode ser observada e analisada pelo pesquisador. Nessa pesquisa, a professora do curso foi a própria pesquisadora, e houve oportunidades de reflexão sobre e na ação pedagógica.

Vale ressaltar também, que no capítulo de análise dos dados, optei nas descrições e análises pelo tempo verbal do pretérito perfeito por refletir algo real que verdadeiramente aconteceu. O pretérito imperfeito usado pelos professores é próprio do imaginário, daquilo que poderia ter acontecido.

Na concepção de Erickson (1986), a pesquisa de base etnográfica busca responder a quatro questões:

1. O que está acontecendo no contexto sob investigação?
2. Como os eventos estão organizados?
3. O que significam para os participantes?
4. Como podem ser comparados a outros eventos em contextos diferentes?

Em última análise, o que o pesquisador deseja, é entender os significados do comunicativismo construídos no imaginário dos participantes através do contexto social de modo que possa compreendê-lo e intervir, se necessário.

Existem, segundo Hornberger (apud Cançado ,1990: 16), dois princípios básicos que norteiam esse tipo de pesquisa: o princípio êmico e o princípio holístico. O primeiro determina que o observador deixe de lado visões pré-estabelecidas e modelos, dentre outros, e considere o fenômeno sala de aula sob o ponto de vista funcional do dia-a-dia. Já o princípio holístico examina a sala de aula como um todo em suas interações - aspectos sociais, pessoais e físicos, dentre outros.

Quanto à função do pesquisador, ainda conforme Cançado (op.cit.), deve ele se manter neutro, i. é., analisar a situação como ela realmente ocorre no contexto, sob a “perspectiva dos que estão sendo estudados”. Todavia, van Lier (1988) observa que tal comportamento nunca é inteiramente possível visto que nenhuma observação pode ser isenta de pré-visões ou de pré-conceitos.

Nesse sentido acerca da observação que é considerada como participante porque parte do princípio de que o pesquisador está sempre envolvido com a situação estudada, ora influenciando-a ora sendo por ela influenciado. O pesquisador é a peça chave na coleta de dados, ou seja, os dados são mediados pelo instrumento humano, o pesquisador.

Diante do que foi exposto, fica evidente a necessidade de maturidade e responsabilidade do pesquisador na coleta e na análise dos registros, pois esse trabalho pode

revelar o conhecimento prévio, a capacidade de percepção e experiência do pesquisador acerca do assunto.

Moita Lopes (1994) aponta que a pesquisa etnográfica deve levar em conta, em qualquer estudo contextualizado, que o essencial é observar a visão que os participantes têm do contexto no âmbito social, ou melhor, dentro e fora daquele contexto estudado. Conforme o autor, este paradigma tem sido cada vez mais usado na área de pesquisa em sala de aula (Cf. van Lier, 1988).

Na lição de Cavalcanti (1999), quando avaliamos a nossa própria prática encontramos diferenças entre o que fazemos e o que dizemos ou acreditamos fazer e essas contradições servem para mudarmos, para crescermos no nosso modo de agir em sala de aula. Nesse trabalho com os professores houve oportunidades de eles refletirem e reverem suas práticas em salas de aulas e de reconhecerem que suas práticas também contêm teoria, muitas vezes implícitas e por eles mesmos desconhecidas.

Na verdade, além dos períodos de reflexão propiciados aos professores, sujeitos da pesquisa, pude também rever minha prática, atitudes, pronúncia em inglês, pude detectar falhas, avanços, além de avaliar em que o curso pode melhorar e o que falta no material.

3.3. INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Os registros da informação foram colhidos através de questionário escrito aplicado no início e final do curso, bem como através da observação em sala de aula, através de diários da professora-pesquisadora, além de entrevistas e gravações em áudio e em vídeo.

O questionário escrito foi composto de uma questão aberta (Para você o que significa a expressão abordagem comunicativa?) e visou a identificar o imaginário dos sujeitos participantes (alunos-professores) acerca da abordagem comunicativa. A intenção de não fechar a resposta foi dar margem aos pesquisados para se expressarem livremente. A questão foi elaborada com o objetivo de investigar a primeira pergunta de pesquisa. Por isso, cuidou-se que ela fosse aplicada antes do início do curso. A mesma pergunta foi feita pela segunda vez logo ao término do curso para que fosse verificada a transformação na conceituação teórica dos sujeitos pesquisados.

A observação foi participante de sala de aula em que a pesquisadora assumiu o papel de professora do curso.

O diário escrito por mim ao final de cada aula serviu como instrumento de auto-reflexão acerca do processo de ensino-aquisição de conhecimentos via interação com os alunos professores e entre eles. Serviu ainda para anotar propósitos para ações posteriores nas aulas que se seguiram e para interpretar as reações dos alunos, além de rever mentalmente minhas atitudes em determinadas atividades, como por exemplo, nos projetos realizados em grupos, no jogo em que a turma foi dividida em dois grupos e no quebra-cabeça feito aos pares.

Em suma, no diário encontram-se os resultados de atividades tais como ocorreram na sala de aula, os quais servirão de subsídios para a concretização da produção de outros materiais a serem utilizados em cursos que poderão surgir. O diário está no anexo 5 desta tese.

Esta pesquisa foi de natureza etnográfica, uma vez que possibilitou um enfoque mais qualitativo, e pode abranger, em sua dimensão social e pedagógica, todo o contexto da sala de aula em que os sujeitos da pesquisa estavam inseridos: professor enquanto aluno, material vivenciado e depois produzido pelos alunos-professores.

3.4. OBJETIVOS DE PESQUISA

Os objetivos gerais deste estudo são:

Investigar o conceito de comunicativismo no imaginário dos professores de inglês antes e ao final de um curso de extensão para detectar como esse imaginário pode ser tocado.

Colaborar no processo de conscientização da teoria procedimental implícita em atividades comunicativas, cujo foco está no processo e não no produto, i. é., no desempenho e no uso da língua alvo em sala de aula.

Analisar como um grupo de professores de língua inglesa vê e considera a própria prática através da vivência com atividades comunicativas e, a partir daí, possibilitar que eles desenvolvam novas atividades, novos conhecimentos, futuras teorias.

Incentivar o sentido de autonomia do professor em busca contínua de seu desenvolvimento pessoal e profissional.

CAPÍTULO IV –

O FIRMAMENTO DO IMAGINÁRIO COMUNICATIVISTA DESVENDADO

4.1.INTRODUÇÃO

“As pessoas ainda não estão terminadas.... na tentativa de se construírem, elas se tornam criadoras.” (Eric Hoffer, filósofo. tradução nossa)

Como o aluno-professor experienciou as atividades comunicativas propostas durante o curso? Ele interagiu significativamente? Qual o tipo e a qualidade dos turnos? Ele vivenciou afetivamente, mostrou interesse, está motivado a continuar sua formação pessoal e profissional? Qual é sua percepção da relevância desse curso para sua vida pessoal e profissional? Quais foram as atividades mais centralmente comunicativas que ocorreram durante o curso?

Este capítulo de análise dos registros busca responder a essas perguntas e revelar o que se passou no início do curso, durante as atividades propostas e no momento da conclusão do curso destinado à formação continuada de professores de inglês. Além disso, pretende conhecer o que estava no imaginário em relação ao ensino comunicativo de língua estrangeira dos quinze professores envolvidos. Foi um projeto voltado para a tentativa de articulação teórico-prática em atividades comunicativas cuja base constou de temas da lingüística aplicada/ ensino de línguas.

A coleta dos registros se deu no curso de extensão para professores de língua inglesa da rede pública e particular, interessados em formação continuada.

Este trabalho possibilitou uma oportunidade de exame da natureza alienante que determinados cursos de formação de professores podem adquirir. A deficiência de capacidade lingüístico-comunicativa e a desarticulação entre a teoria e a prática dos professores estão refletidas nos discursos de alguns participantes, cujos registros foram coletados no mesmo curso de extensão ofertado com vistas à formação continuada e simultânea coleta de registros para análise nesta tese.

A ideologia lingüística exerce um papel socialmente forte nesse trabalho de análise. Considerando as imagens, metáforas e metonímias espelhadas na linguagem dos professores que participaram desta pesquisa, pode-se reconhecer que a análise do que pode se passar no imaginário dos professores constitui elemento representativo daquilo que pode ocorrer nos contextos de trabalho desses professores e nos cursos de formação, cujo poder alienante é evidenciado nos contextos sociais das salas de aula e, não somente isso: a história de vida dos professores¹⁶ também pode contribuir para a busca da competência profissional.

Nesta análise, conduzida através dos registros coletados em gravações de entrevistas e em questionários escritos, houve momentos em que a professora-pesquisadora também se analisou e refletiu sobre o seu papel nessa ação social. Tal papel se constitui no trabalho de difundir uma filosofia de trabalho (ideológica também) em que acredita possa contribuir para a capacitação e valorização do professor, e, quiçá, futuro autor de suas próprias teorias,

¹⁶ Sobre História de vida dos professores veja Telles, 1996.

advindas da persistência nos estudos, da participação em eventos da área, da observação, da reflexão, da criação e da atuação em sala de aula.

A ideologia desses cursos, manifestada nas vozes dos professores, permite-nos examinar as maneiras como o poder social de algumas instituições de ensino influencia, domina e abafa o imaginário de certos professores que, resistentes à mudança, se transformam em meros transmissores de conhecimento de forma rotinizante e mecanizada.

No curso que preparei, busquei transformar minha própria formação positivista, embora consciente de que posso me contradizer apesar dos muitos estudos sobre o ensino comunicativo de línguas e experiências com a abordagem comunicativa em sala de aula.

4.2. DO PLANEJAMENTO À PRÁTICA DE EXTENSÃO

A idéia de um curso de extensão sobre o comunicativismo surgiu da percepção de que esse conceito se encontra distorcido, estereotipado e confuso entre os professores de inglês como língua estrangeira. Comprovam esse argumento as respostas ao questionário entregue aos alunos-professores antes do início do curso, colhidas e transcritas na seção 4.3.

Os professores se imaginam ensinando conforme os princípios da abordagem comunicativa. Não obstante, o imaginário e a prática desses mestres estão distantes do que propõe a teoria. Além das pesquisas (Vieira Abrahão, 1996; Borges da Silva, 1999; Consolo, 1999; Freitas, 1999; Ortenzi, 1999; Teixeira da Silva, 2000) que evidenciam tal situação, o trabalho por mim realizado em oficinas, em seminários e congressos, em cursos de

especialização, provocaram o surgimento dessa idéia de tentar articular a teoria e a prática em um curso de formação continuada para professores de língua inglesa.

Como trabalhar com conceitos da teoria de lingüística aplicada em um curso relativamente curto de trinta horas, embora tenha sido considerado uma “imersão em teoria e língua inglesa” pelos professores?

Selecionei os conteúdos, alguns artigos de lingüistas aplicados, elaborei atividades comunicativas com esse conteúdo selecionado, baseando-me na tipologia de atividades de Prabhu (1987) e em algumas experiências pessoais pregressas como professora em sala de aula de língua inglesa e portuguesa.

4.3. CENAS DO IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE INGLÊS ANTES DO CURSO DE EXTENSÃO

As imagens deturpadas acerca do comunicativismo constituem lances tais como os veremos em diversos episódios e podem ser percebidas nos depoimentos abaixo. São respostas não muito nítidas, muitas sem sentido imediatamente apreensível que resultam do imaginário da maioria dos alunos-professores, participantes do curso de extensão, nesse início.

Pp-. Para você, o que quer dizer abordagem comunicativa?

P1- Eu entendo que a abordagem comunicativa é muito importante, pois é através da facilidade na comunicação que se desperta o interesse e o gosto na aprendizagem da língua estrangeira.

P5- É uma maneira que temos de entender como se faz e se dá o uso da competência lingüística.

P12- A abordagem em inglês é importante para que o aluno desperte e tenha interesse em aprender a se comunicar através de uma língua estrangeira.

Quanto ao ensino da gramática, mencionado no excerto abaixo, vale ressaltar que a gramática é um sistema e como tal está implícita em qualquer abordagem. O que se deve deixar claro é que a gramática não pode ser o único tema de ensino em uma sala de aula que tem por objetivo desenvolver a fluência lingüístico-comunicativa.

P6- Interação é um dos princípios fundamentais da abordagem comunicativa. As aulas devem ser dadas na língua alvo e a gramática é somente explicada na produção oral. (depoimento originalmente escrito em inglês, trad.nossa).

Na maioria dos discursos, o professor ainda é o “dono do saber”. Herança tradicionalista do papel do professor, de uma fase em que era o autor de todo o conhecimento. Como consequência desse modo de agir, o aprendiz é um receptor passivo das informações, não desenvolve nem o pensamento nem a fala. Para esses participantes, o professor ainda é o responsável por todo o conhecimento que deverá circular no ambiente da sala de aula. É o que pode ser lido a seguir.

P7- Abordagem comunicativa – modo de expressão do professor, de seus conhecimentos e sua postura na sala de aula, isto é, como o professor expõe aos alunos aquilo que ele sabe.

P2- a forma como o professor utiliza os seus conhecimentos na transmissão aos alunos. Inclui também o ambiente de sala de aula e a postura do professor diante de seus alunos (a expectativa).

Na resposta que segue, pode-se perceber o discurso tradicional do audiolinguismo, quando estruturas da língua-alvo eram memorizadas através de repetições mecânicas, evitando-se qualquer apoio na língua materna. Os professores deviam atuar como animadores, gesticulando, usando gravuras, *realia*, fazendo mímica, uma representação em que se tinha a ilusão de falar inglês como nativo.

P8- *Abordagem comunicativa, na minha opinião, é uma abordagem que estuda a comunicação, uma maneira de trabalhar com os alunos usando muita fala na língua em que você está trabalhando. É usar a língua para ensinar, escrevendo-a no quadro ou falando-a, às vezes, (ou sempre) usando gestos, mímica ou ilustrações. (Originalmente escrito em inglês, trad. nossa).*

A resposta deste participante, embora estereotipada e um tanto dispersa, parece estar mais condizente com alguns aspectos da teoria da abordagem natural de Krashen e Terrell (1983) que veio fortalecer ainda mais a anteriormente alicerçada abordagem comunicativa.

P9- *Em minha opinião, uma abordagem comunicativa é aquela que, como o próprio nome já diz, propicia ao aluno a capacidade de aprender a se comunicar numa segunda língua ou língua estrangeira, de forma natural e espontânea, nos contextos do dia-a-dia. A abordagem comunicativa, se eu a entendo bem, é uma proposta de ensino mais perto da realidade do processo natural de aprendizagem.*

No depoimento a seguir, nota-se uma das características salientes da abordagem comunicativa. É preciso lembrar que ela constitui um dos aspectos. O foco principal da abordagem comunicativa está na construção de sentidos, no esforço do aluno em entender o significado do que o autor ou enunciatário quer transmitir, propiciado pela interação com desafios durante as atividades propostas. O aspecto lúdico constitui outro dos fatores da abordagem comunicativa e só exercerá papel importante se estiver conectado à interação com desafios cognitivos.

P10- *É a abordagem onde o aluno aprende com mais facilidade e de maneira prazerosa através de jogos, músicas, role plays, etc.*

P13- *Abordagem comunicativa é uma maneira de entrar na intimidade do seu aluno e convidá-lo a expressar sua opinião. Eu acho que é uma abordagem feita de uma maneira casual que permite ao aluno ficar à vontade, o que favorece a aprendizagem (sem o medo de cometer erros).* (Originalmente escrito em inglês, trad. nossa).

O testemunho abaixo revela características do humanismo que em alguns aspectos influenciou o comunicativismo em sua gênese. Parece que a aluna-professora leu o livro *Caring and Sharing* de Moskowitz (1978). Nessa época, a autora lançou um livro de técnicas humanístico-afetivas de conscientização que visavam ao desenvolvimento da auto-estima, da auto-confiança no processo do ensino-aprendizagem de língua estrangeira.

P14- *É a maneira como alguém entra em contacto com o outro. Dessa forma, pode-se tocar os sentimentos de alguém, procurando ouvir, aprender, praticar e contribuir para o desenvolvimento da personalidade.* (Originalmente escrito em inglês, nossa versão).

No fragmento que segue, o conceito de abordagem está confundido com o de atividade. Abordagem é uma filosofia de ensinar, abrange todo o processo global do ensino, envolvendo o planejamento de atividades, inclusive. O conceito de abordagem que a professora-pesquisadora adotou nesta tese é o definido em Almeida Filho (1993/2001) já explicitado. De forma resumida, é a visão de ensino-aprendizagem e a atuação do professor com plausibilidade, i. é., a força subconsciente e consciente do professor acerca do que

precisa fazer, do que procura ensinar e do motivo por que consegue os resultados nas avaliações que faz.

P15- Abordagem comunicativa é um tipo de atividade que usamos para nos comunicar com outras pessoas de uma forma bem interessante. Usam-se jogos, gravuras. É uma abordagem baseada em atividades que são úteis e motivam as pessoas a aprender uma língua. (Originalmente escrito em inglês, nossa versão)

As imagens verbais refletidas no excerto acima apresentam uma conotação superficial do significado essencial da abordagem comunicativa. Já na conclusão do curso são outras as cenas com que nos deparamos e podemos ver na próxima seção.

4.4. CENAS DO IMAGINÁRIO DOS PROFESSORES DE INGLÊS AO FINAL DO CURSO DE EXTENSÃO.

Vale ressaltar aqui o significado de cenas como os recortes dos registros de unidades de ação que merecem análise. Retomando as expectativas previamente suscitadas na introdução desta tese, houve confirmação de algumas delas como a interação com desafios entre os participantes do grupo de forma significativa, porque os alunos-professores estavam trocando experiências e conhecimentos sobre suas vidas profissionais, estavam refletindo sobre a própria prática, enquanto construíam algo real para uso em seus contextos de ensino. Fizeram demonstrações desses trabalhos com os participantes do curso e com a professora-pesquisadora.

Através dos depoimentos dos professores antes do início do curso e depois do curso de formação continuada, pode-se detectar uma diferença significativa nas imagens que resultam das novas cenas coletadas. O valor dessa diferença será analisado nesta seção.

Nas respostas dos alunos-professores pode-se perceber o agradecimento pela oportunidade de adquirir e compartilhar conhecimentos que, (dizem), colocarão em prática. Sente-se ainda o interesse em continuar os estudos de pós-graduação entre a grande maioria. Uma professora lastimou por problemas familiares a impossibilidade de ingressar agora em um projeto.

É importante lembrar que existem outros problemas que esta tese não aborda. São dificuldades provindas das histórias de vida dos professores, de cenários dos problemas administrativos¹⁷ e familiares entre outros, que podem ser explorados em outros trabalhos.

Na maioria das respostas, a imagem do professor foi a mais enfatizada. O professor está sendo visto agora não mais como o dono do saber, mas como o facilitador e o guia do conhecimento, deixando para o aluno a função de buscar o saber, a autonomia na construção e desenvolvimento do processo contínuo de adquirir uma língua estrangeira. Além disso, afirmam que a própria formação inicial do aluno-professor deve ser contínua, pois essa formação molda de forma duradoura a capacidade de aprender, de refletir sobre a ação e de, eventualmente, transformá-la.

¹⁷ Veja Clandinin & Connelly. Teachers' professional knowledge landscapes, College Press, 1995.

A título de comparação com as respostas relativas à mesma pergunta feita no início do curso, pode-se perceber a mudança significativa na escolha vocabular e no significado de todas as enunciações agora com o peso da reflexão na ação e sobre ela.

Pp - Para você, o que quer dizer abordagem comunicativa?

P2- *abordagem comunicativa é uma filosofia de ensino que inclui textos autênticos, jogos, projetos, dramatizações, poemas, músicas, trabalhos em grupos ou em pares. É uma maneira diferente de ensinar, em que o professor é apenas um guia, um ajudante do aluno e o aluno é o autor do seu conhecimento.*

O modalizador **apenas** neste enunciado nos permite entender que já se anuncia uma alteração na imagem do papel do professor. Depois do curso, após as leituras e reflexões sobre a função de um professor comunicativo em comparação com o professor cuja abordagem era a tradicional, este termo **apenas** implica a emergência de um desejo do professor em ser o orientador que direciona o aluno em busca da autoria do seu conhecimento e não alguém que dita e centraliza todo o saber.

P3- *É trabalhar num processo que propicie ao estudante da língua-alvo a sua aquisição, num ambiente confortável e interessante, por envolver atividades significativas para ele, que lhe permitam interagir com os demais, negociar significados no intuito de entender a mensagem que lhe é passada, sem cobranças ou pressões para que o processo se dê (subconscious) de forma positiva e permanente e o conduza à comunicação desejada na língua. É muito importante o estudante produzir seu conhecimento fazendo um esforço para*

desenvolvê-lo ativamente. O papel do professor é apenas o de um orientador, facilitador nesse processo e não o centro que fica deslocado para o estudante.

Nos enunciados heterogêneos que veremos abaixo, os alunos-professores apresentam um imaginário tocado pela teoria, uma linguagem plena de interdiscursividade. Constróem suas falas utilizando pistas do comunicativismo, sua visão sociológica (interação, linguagem como rede social de interação); influência da teoria de Krashen (1982) (envolvimento da capacidade de compreensão, num ambiente de baixa ansiedade para aquisição); de Almeida Filho (2001) (sala de aula como ambiente de crescimento) fundamentos esses trabalhados intensamente no curso. Trata-se, porém, ainda, de um imaginário ecóico constituído pelas vozes dos professores e dos autores de materiais.

P8- abordagem comunicativa é a priorização da vivência prática da língua através de atividades que proporcionem uma aquisição de conhecimento natural, em que o professor é apenas um guia, um orientador e não o dono do conhecimento.

P14- abordagem comunicativa é uma maneira de ensinar em que a interação professor/aluno, aluno/aluno é feita num ambiente informal, havendo interação, motivação e negociação de ambos os lados.

P11- A abordagem comunicativa preocupa-se em proporcionar ao estudante de LE/L2 condições físicas, sociais, culturais, pessoais e pedagógicas de maneira que ele possa adquirir/aprender a língua-alvo. A tarefa do ensinante de língua estrangeira é auxiliar, guiar o aluno e não colocar-se em classe como o ditador do conhecimento.

Nos fragmentos que seguem ainda não está claro o conceito de abordagem para os participantes. Abordagem não constitui somente uma maneira moderna de ensinar ou uma tendência. É uma filosofia de ensinar que vem sofrendo mudanças ao longo do seu desenvolvimento desde que Hymes (1972) introduziu o conceito de competência de uso ou comunicativa. A abordagem está enraizada no imaginário do professor, constitui uma fusão de experiências práticas e teóricas vividas, como aluno e como professor, e se revela através das atitudes, do material selecionado para trabalhar com os alunos.

P1- abordagem comunicativa é a maneira moderna de se ensinar, levando em conta o ambiente, a cultura, o emotivo, a interação para obter bons resultados. É a maneira humana, social e psicológica de ensinar.

P10- É uma nova tendência para o ensino de língua estrangeira. Através dela podemos ensinar/aprender uma LE pelo uso e não pela teorização da gramática. A abordagem comunicativa garante a interação de todos e o uso da língua num contexto real para o aluno.

No trecho a seguir, o/a participante descreve em seu conceito de abordagem comunicativa as características da competência implícita, não considerando ainda a competência teórica que, em junção com a anterior, forma a competência aplicada. O imaginário desse(a) professor(a) ainda precisa do confronto com outras imagens provindas da leitura continuada e da frequência de cursos e eventos profissionais.

P5- Abordagem comunicativa é toda uma filosofia de ensinar. São as experiências que temos como professor e como aluno. São nossas crenças, intuições que nos fazem chegar até

o aluno e oferecer suporte para que ele produza em uma nova língua e entenda o que ele está produzindo.

A ressonância da expressão *abordagem comunicativa é toda uma filosofia de ensinar* de Almeida Filho (1993), encontrada em outros enunciados, permite-nos avaliar a intensidade de interferência das idéias do curso no imaginário dos participantes.

O final desse discurso “... *Oferecer suporte para que ele produza em uma nova língua e entenda o que ele está produzindo*” constitui tema de debates, hipóteses e perspectivas teóricas. A função de um insumo (suporte) adequado é inegavelmente relevante e está relacionado com a hipótese do insumo de Krashen (1982), para quem constitui responsabilidade do professor oferecer um insumo rico, interessante, não seqüenciado gramaticalmente, adequado ao nível de compreensão do aprendiz que só adquirirá uma nova língua e, futuramente, a produzirá se entender os significados das mensagens circulantes.

Ainda a dicotomia compreensão e produção relacionada à competência e desempenho implica um período silencioso entre o processo de aquisição e produção do conteúdo lingüístico. Como a criança, um aprendiz de segunda língua freqüentemente poderá ouvir e entender e, no entanto, não ser capaz de produzir imediatamente. Essa inabilidade de produzir um enunciado não significa que o aprendiz não compreendeu o que lhe foi transmitido. Ensinar uma língua estrangeira abrange os aspectos: compreensão e produção e o respeito ao período silencioso do aprendiz.

No extrato a seguir, o/a participante reproduz a essência do comunicativismo de maneira sucinta, coerente e ponderada, utilizando um vocabulário adequado e claro. Quem

sabe esse imaginário possa acarretar uma mudança na prática, pois as idéias parecem bem organizadas. O participante mostra em seu discurso os termos **mudança, novos caminhos e agora**.

P6- A abordagem comunicativa representou uma grande mudança nos paradigmas de ensino. Em seus princípios, essa abordagem aponta novos caminhos para o ensino de línguas. Aquisição em contextos significativos, próximos do real, ao invés de aprendizado por meio de exercícios mecânicos, enfocando a forma. O uso agora é o mais importante.

O aluno é visto como o centro do processo e a interação é a essência dessa abordagem que enfatiza, acima de tudo, a linguagem como veículo social de comunicação. O envolvimento em um ambiente de baixa ansiedade pode favorecer a motivação que poderá levar à aquisição, tornando a sala de aula um ambiente de crescimento.

A resposta abaixo revela que o foco na sala de aula de acordo com o imaginário desse(a) participante em sua própria sala de aula ainda é a gramática. Apesar de utilizar alguns termos da abordagem comunicativa que estão em itálico, afirma que *a fala é enfatizada mais do que a forma* (embora no audiolingualismo a forma estivesse na fala). Que fala é essa? O enunciatário se confunde, alegando que *o método de ensino usa regras de gramática*. Depois se contradiz mais ainda quando alega que *a gramática entrará apenas como pano de fundo, compondo o cenário da sala muito sutilmente*. Nessa metáfora, como em outras, percebe-se como é difícil mudar um imaginário, lugar recôndito de toda uma vivência nos moldes tradicionais da gramática-tradução.

P7- abordagem comunicativa depois de todas estas aulas explorativas e explicativas significa uma abordagem em sala de aula onde se dá uma total integração entre os alunos e os alunos com o professor, pois o mesmo terá criado uma atmosfera informal, agradável e positiva. Os alunos através de atividades “adquirirão” a língua e não apenas “aprenderão” (Acquisition= subconscious process). A fala é enfatizada mais do que a forma e o método de ensino que usa regras de gramática. Os alunos, junto com o professor, negociarão o sentido e com grande motivação vão adquirindo a língua onde a gramática entrará apenas como um pano de fundo, e compondo o cenário da sala de aula muito sutilmente. A abordagem comunicativa deve ser a mais enfatizada possível, deve ser divulgada e aplicada pelos professores. Deve dar-se “na prática” e não aparecer “mascarada” apenas para a venda de cursos de línguas ou até mesmo material didático. Cabe ao professor consciente fazer com que isto aconteça e conscientizar os seus alunos da importância desta mesma abordagem.

No excerto abaixo, o/a aluno/a-professor(a) conseguiu compreender que os erros são sinais de crescimento na abordagem comunicativa e, como tais, diagnosticam as falhas e devem ter o momento certo para serem melhor trabalhados. Reconhece ainda os aspectos culturais, sociais e interativos no processo em que o uso da língua-alvo pelo professor e pelos alunos é fator essencial para a aquisição de uma língua estrangeira.

P9- Para mim, abordagem comunicativa é aquela que, como o próprio nome já diz, dá ênfase à comunicação, ao uso da língua em detrimento da forma (gramática). Essa abordagem valoriza o ensino da cultura, da socialização, da interação entre os alunos, para que a “aquisição” se dê de forma natural e espontânea. Os erros dos alunos nessa

abordagem são considerados também como forma importante de se aprender, o que faz com que o aluno se sinta à vontade para se arriscar (risk taking) e tentar falar mais.

Nesse imaginário há o reconhecimento das escolas humanísticas, sociolinguísticas e cognitivas que influenciaram a abordagem comunicativa no início de sua história.

P4-...A abordagem comunicativa enquanto uma filosofia do ensino de língua engloba uma visão humanística, uma visão sociológica e uma visão cognitiva.

No testemunho que segue, percebe-se ainda a influência da abordagem tradicionalista de ensino quando o professor era o detentor de todo o saber. Entretanto, esse imaginário foi tocado, pois o aluno-professor já é o autor do seu aprendizado sem medos e inibições e, por que não dizer?, sem frustrações também.

P12- abordagem comunicativa do professor é a utilização de suas competências implícitas e explícitas para levar aos alunos atividades e experiências que sejam relevantes para suas vidas, tornando a sala de aula um ambiente onde haja interação, e o aluno possa desenvolver seu aprendizado sem medos, inibições e com um mínimo de frustração.

Os professores freqüentemente desempenham papéis, e muitos não têm consciência disso. Houve momentos de reflexão em que perceberam que a sua atuação influencia e molda as atitudes de seus alunos, e que é importante que o professor conheça suas limitações e por que age como age em sala de aula na busca de seu aperfeiçoamento.

O desabafo reflexivo de uma aluna-professora, que pode ser lido a seguir, sobre o significado de abordagem comunicativa, retrata esse aspecto. É interessante perceber que embora seja bem fluente, ocorrem lapsos em sua enunciação nos momentos de reflexão em que normalmente o enunciador se apóia em sua língua materna para se mostrar como pessoa. (Cf. Authier-Revuz, 1984).

P13- It has to deal with acquisition, and true acquisition teaches the best use, not only of one but of all our activities and acquirements (sic...). Sometimes, because of our active life, it is difficult to discern our own motives, i. e., what I do and Why I do it. When taking into consideration the effect of our own actions, we may cover the whole circle of obligation – to ourselves, to others and to God.

A aluna-professora aponta a abordagem como um caminho em que o aluno é o centro do processo e o ambiente da sala de aula é construído pela interação, pela cognição e afetividade. E, parafrazeando Frost¹⁸, em seu poema sobre a vida do campo de sabedoria universal, utiliza a metáfora do caminho (*path*) para designar abordagem, um ambiente de interação, de afetividade e de baixa ansiedade, o que pode fazer a diferença.

P15- A abordagem comunicativa é um caminho escolhido pelo professor para buscar melhorar o máximo o processo de aquisição de língua estrangeira de seus alunos. Nessa abordagem se incluem a criação de um ambiente de baixa ansiedade, de interação entre o aluno e o professor e a negociação de significado.

¹⁸ Veja Frost, Robert. The road not taken (1930).

Os alunos-professores se mostraram como pessoas motivadas na busca de uma formação de qualidade, demonstrando reconhecimento de que podem refazer sua prática enquanto tratam do crescimento profissional, com o compromisso de ajudar outros colegas a superar as dificuldades, incentivando-os a participar também de cursos de formação continuada.

4.5. REVENDO OS REGISTROS FILMADOS NO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

O curso sobre o comunicativismo atual que produziu o contexto da pesquisa foi ministrado integralmente em inglês pela professora-pesquisadora. Apesar de ter sido um curso de trinta horas, houve a necessidade de indicação de leituras de textos específicos, necessidade essa que foi também observada por duas professoras conforme exposto nas transcrições que seguem colhidas através de filmagens durante as aulas.

P11-Um segundo curso com aprofundamento de leituras?

P3-... o curso teria de ser mais longo (fica aqui outra sugestão) para a leitura com calma de mais textos de lingüística aplicada (a indicação por parte da professora e tempo para lermos em casa).

Sem o contato a prazo que a leitura e a reflexão propiciam, sente-se que o imaginário desses professores foi tocado, estremecido, influenciado pelas idéias, contudo somente o tempo de um curso intensivo não parece bastar para aliar a teoria que estudaram e vivenciaram à prática deles em sala de aula. O processo de formação é realmente contínuo, e a

cada curso o aluno-professor vai aprendendo a enxergar melhor a essência e as relações entre as partes conhecidas. E a possibilidade de se visualizar uma modificação na prática vai ficando mais próxima. O depoimento a seguir expressa esse matiz de reflexão.

P7- Talvez, fosse interessante que num curso posterior você pedisse que os alunos-professores trouxessem as atividades que eles usam com seus alunos e que consideram “comunicativas” para serem aplicadas, debatidas e analisadas em sala de aula. Digo isso porque muitos professores usam atividades com a nomenclatura “comunicativa” e as mesmas não o são.

P8-...Oxalá outros professores tivessem a oportunidade que eu tive.

P9- Eu gostaria de entender melhor como funciona a “escrita” dentro da abordagem comunicativa, pois confesso que, como falamos pouco a respeito, sinto receio em aplicá-la e prejudicar minhas aulas voltadas para a comunicação.

Os professores começam a se movimentar com reconhecimento de que precisam ler mais, refletir sobre as leituras e sobre o que vêm fazendo em sala de aula, pois o processo de aprender não é automático, linear, resultado imediato do ato de ensinar. É necessário interpretar as atitudes dos professores relacionadas ao progresso ou às deficiências dos alunos.

P15- Aprendi muito neste curso. Aprendi que não devo subestimar a criatividade ou a inteligência do meu aluno. Aprendi muitas atividades novas que tenho certeza serão muito úteis nas minhas aulas e vi que algumas que eu usava com meus alunos não os estavam

auxiliando na aquisição de nada. Aprendi sobre a abordagem comunicativa e como usá-la melhor em minhas aulas.

A visão de usar abordagem é bastante técnica. Abordagem não é um instrumento que se usa, mas um ideário que nos dirige e nos orienta.

Os alunos-professores reconhecem a necessidade de continuar a formação após a graduação. Essa postura reflexiva pode acarretar uma prática também reflexiva (Cf. Perrenoud, 2002), o que poderá compensar parte da superficialidade da formação inicial e propiciar uma evolução rumo à profissionalização.

P11- Aprendi que ainda há muito que descobrir em ensino-aprendizagem de LE/L2. O curso foi sem dúvida um passo avante que despertou uma maior sede de leituras sobre abordagem comunicativa, competências, tarefas, aquisição/ aprendizagem, enfim, o ensino comunicativo.

P12- Nesse curso pude ter uma ampla visão do ensino de língua estrangeira nos dias atuais. Como ainda estou na graduação, posso iniciar minha carreira com novos propósitos, buscando ser comunicativa em minhas aulas. Tenho um longo caminho a percorrer.

P13- Aprendi sobre a teoria de Krashen, de Prabhu e de outros... Fui informado de muitas opções com as quais podemos trabalhar como um condutor no processo de aquisição. Isto também me fez refletir e tentar clarear minhas crenças acerca do que faço e por que o faço.

P14- *Apesar de ter ouvido sobre o comunicativismo na faculdade, aqui consegui clarificar as idéias.*

Alguns alunos-professores continuaram falando e escrevendo em inglês o tempo todo. O mesmo aconteceu comigo como professora-pesquisadora quando fazia minhas anotações de campo ou escrevia os diários. Houve momentos de grande reflexão quando me revi através do vídeo gravado por uma das alunas participantes. Pude reconhecer minhas limitações e possibilidades de crescimento nessa jornada.

Com relação ao material preparado pela professora-pesquisadora, falta ainda explorar a história do comunicativismo na Europa e no Brasil, (o que está sendo feito nesta tese) os antecedentes do movimento comunicativo e as dimensões filosóficas, sociolingüísticas e cognitivas que fundamentaram o movimento comunicativo e originaram essa abordagem de ensinar. Uma das alunas-professoras percebeu esse ponto conforme pode ser visto no excerto a seguir:

P4- *Como sugestão, acho que o curso teria de dar uma visão histórica sobre o ensino de línguas ao longo dos últimos séculos: quais eram as abordagens anteriores, quais seus aspectos positivos e negativos.*

As atividades comunicativas de resolução de tarefas, de projetos em sala de aula, de quebra-cabeças, de leitura e confecção de textos científicos, entre outras, que exigem esforço cognitivo dos participantes, foram elaboradas com o objetivo de observar os alunos-professores vivenciando essa metodologia, para que a professora-pesquisadora pudesse entender a reação e o envolvimento desses participantes durante todo o processo.

Os diários redigidos ao final de cada aula apontaram confirmações sobre a participação dos alunos-professores que se mostraram como pessoas engajadas em negociação e troca de experiências profissionais durante todo o curso. Essa interação com desafios lhes permitiu enfrentar a crescente complexidade das tarefas e quando lhes foi perguntado qual atividade eles preferiram, ouviram-se as respostas a seguir:

PP- Qual ou quais as atividades de que mais gostou? Por quê?

P1- As atividades de que mais gostei foram as realizadas em grupo, aplicando jogos e a apresentação do projeto. Isso me acrescentou muito. Além disso, foi de fundamental importância para mim, estar, durante todo o curso, em contato com colegas falando o tempo todo em inglês.

Nota-se ainda na resposta acima uma preocupação da aluna-professora com o aprimoramento de sua competência lingüístico-comunicativa, fator presente na maioria dos enunciados.

O testemunho a seguir revela a preocupação da aluna-professora por outros conteúdos na aula de língua estrangeira. A necessidade da arte, como fator cultural reeducador da percepção e instrumento para o despertar da reflexão, é apontada nesse enunciado.

P2- A atividade de que eu mais gostei foi a leitura do poema. Os alunos não estão acostumados a ler poemas em português, muito menos em inglês. Essa é uma boa oportunidade para fazer com que eles se interessem pela leitura de poemas, que nos ensinam muito a refletir sobre a vida.

A sala de aula de língua estrangeira/ inglês deve conter alegria além de poemas, poesias, humor, música, histórias, jogos que atraem e enriquecem o espírito do aluno e do professor.

4.6. CRIANDO ATIVIDADES COMUNICATIVAS

Desde o planejamento do curso pensei em uma atividade de criação de outras atividades pelos alunos-professores para o contexto de ensino dos mesmos. Acreditando na potencialidade criativa dos participantes, levei material autêntico com temas diversificados dos quais os alunos-professores fizeram uso, criando jogos e atividades interessantes sobre as quais as alunas-professoras comentam a seguir.

P3- Gostei das atividades de criação com os recursos distribuídos. Pudemos ver como podemos inovar, quantas idéias surgem. Gostei muito dos vídeos, foram ótimos e elucidativos a respeito da abordagem na teoria e na prática.

P5- As que mais me chamaram a atenção foram as práticas, pois nos fizeram refletir sobre como estamos atuando e como podemos melhorar nosso desempenho.

P7- Outra atividade foi quando você trouxe panfletos e “folders” em inglês (material original) para os alunos-professores prepararem atividades (criarem algo), eu achei fantástico. Parabéns!

Observar em sala essas experiências de crescimento como parte da formação continuada do professor constituem imagens que extrapolam às oportunidades que o

professor normalmente desfruta durante a graduação. A experiência de preparar algo real para o contexto de trabalho, refletindo sobre o aspecto funcional da atividade constitui um fator autêntico a ser buscado no dia a dia do trabalho do professor.

Um outro aspecto que me chamou a atenção foi a valorização da teoria apreendida por meio das leituras, do filme demonstrativo dos diferentes métodos que antecederam a abordagem comunicativa, as atitudes dos professores e dos alunos durante as aulas seguidas pelas regras e etapas desses métodos.

P6- O vídeo com exemplos de métodos (Larsen Freeman) que serviu para ilustrar o que eu já havia lido anteriormente. A aula de sábado em que os grupos prepararam atividades (exemplos práticos).

O ato de observar a apresentação de trabalhos e projetos de outros colegas pode ser útil para o desenvolver da reflexão. Quando o foco do ensino estava somente na formação de hábitos, o trabalho com os professores consistia em treinamento dos mesmos para atuarem em sala de aula. Os métodos eram um conjunto de prescrições comportamentais. Hoje o foco é a reflexão, o cognitivo e o afetivo, o desenvolvimento do professor para orientar seus alunos. Método significa um conjunto de idéias que podem levar o aluno a pensar, idéias e ações que oportunizam a aprendizagem. A seguir, um pouco dos projetos em sala de aula do curso de formação continuada.

4.6.1. PROJETOS EM SALA DE AULA

Dentre as atividades propostas, o trabalho com projetos sobre temas da área foi muito importante para os alunos-professores que destacaram a relevância desse tipo de atividade, que estimula as capacidades de inovação além de promover interação entre os componentes do grupo. Os turnos entre os alunos são simétricos, o uso da língua-alvo (a princípio, bastante requisitado pela professora-pesquisadora, mas logo assumido pelos alunos-professores que passam a se esforçar por falar na língua-alvo).

Eles se harmonizaram e apreciaram trabalhar com os projetos a ponto de, no início das aulas, perguntarem qual seria o momento de trabalharem ou se lhes seria cedido “*um tempinho para continuarem no trabalho com o projeto*” como fazem nossos alunos em aulas do dia-a-dia.

P8- *A elaboração do nosso projeto foi uma oportunidade de reflexão e auto-avaliação extremamente valiosa para o meu dia a dia (teaching for multiple intelligences).*

A criação de oportunidades de aprendizagem, de gerenciamento de atividades seguidos de autoavaliação constitui um papel crucial do professor e do pesquisador para que o processo de articulação entre a teoria e a prática possa se realizar verdadeiramente. Os professores se sentem desafiados e, ao observarem outros professores atuando, podem clarear sua visão de ensino centrado no aluno, podem ampliar sua capacidade de iniciativa e de vivenciar a interação significativa e natural.

4.6.2. JOGOS EM SALA DE AULA

Os jogos também despertaram muito interesse entre os alunos-professores, que ficaram mais conscientes da importância de se observar e falar sobre o objetivo do jogo. Além disso, vale ressaltar, percebeu-se como é imprescindível selecionar o tipo adequado de jogo para trabalhar no desenvolvimento das funções psicológicas superiores além da aquisição de língua estrangeira de forma descontraída e os aspectos positivos e negativos do uso do jogo em sala de aula.

P10- Gostei dos jogos que fizemos no sábado, pois é uma nova experiência e os jogos são trabalhos que podem ser adaptados para qualquer realidade.

P11- Atividade com envolvimento físico do aluno-professor e palavras cruzadas com negociação do significado. O envolvimento físico promove, motiva uma maior participação da classe na tarefa/atividade, e as palavras cruzadas com negociação do significado trabalham as quatro habilidades.

A expressão quatro habilidades também é própria do audiolingualismo. O comunicativismo pressupõe uma unidade de ação social onde a habilidade pode ser reconhecida em decorrência da presença de ação social, via linguagem. Na seleção das atividades escolhe-se primeiramente a ação e, em segundo lugar, depreendem-se as habilidades que estão distribuídas e interconectadamente conforme ocorrem na vida real. Por exemplo, na unidade social de ouvir palestra, anotar, perguntar ou esclarecer dúvidas, é previsível a presença das habilidades coordenadas de ouvir, escrever, falar e compreender o que o outro disse.

Nosso objetivo primeiro busca as unidades de ação que ocorrem no cotidiano social e não as atividades meramente praticadoras, exercitadoras ou típicas do ambiente pedagógico sem similar nos contextos fora da escola.

P 12- *Apreciei todas as atividades e pretendo pô-las em prática nas minhas aulas de prática de ensino.*

P13- Do que eu gostei mais, além de todas as informações que recebi, foram as palavras cruzadas porque isso me fez pensar em estratégias para poder explicar uma palavra ou o seu significado.(Tradução nossa).

P15- Minha atividade favorita foi a construção de expressões em inglês através de cartões distribuídos entre os pares. Esse jogo é maravilhoso para ensinar gramática (preposições) por exemplo, sem ficar enjoado. Eu amei. (Tradução nossa).

A exploração de oportunidades de aprendizagem é vista como uma etapa de desenvolvimento do sentido de plausibilidade (Prabhu, 1987), quando o aluno- professor sente que o que está a ensinar faz sentido para ele e para o seu aluno. Neste caso, não existe diferença entre aluno, professor e pesquisador (Allwright, 1991). Muito embora esse fazer sentido esteja em diferentes níveis para essas pessoas, o que realmente importa é que as atividades sejam relevantes, façam sentido para o aluno, para o professor e para o pesquisador. Para o aluno ela demonstrará ser relevante quando ele se envolver na participação, na execução do que foi proposto. Para o professor, quando ele refletir sobre o quê o seu aluno poderá aprender com determinado tipo de atividade e vir o envolvimento

dele. Para o pesquisador, quando ele perceber que tanto o aluno quanto o professor estão interessados nas atividades e pelo menos o professor reconhece o valor da teoria.

Chamou-me a atenção o fato de que um dos sujeitos da pesquisa, o aluno-professor que trabalha com leitura e ministra suas aulas sempre na língua materna, estava, no início, muito preocupado com a apresentação do trabalho de final do curso, que foi o projeto em inglês, em virtude da dificuldade em sustentar o conteúdo na língua-alvo. Embora participasse e se mostrasse muito interessado(a), tentava argumentar ou relatar alguma experiência, misturando inglês com apoio na língua materna, desde o início. Na apresentação final, esse(a) aluno(a)-professor(a) conseguiu relatar seu trabalho totalmente em inglês, o que foi reconhecido pelos colegas que o/a aplaudiram e sentiram que o curso foi também uma “imersão na língua-alvo” e que os professores precisam de atividades que os façam pensar, ouvir, falar, ler e escrever em inglês.

O mesmo fato ocorreu com dois/duas outros/as participantes, professores/as pré-serviço, alunos/as do curso de Letras. A apresentação em inglês, apesar da pronúncia que precisa de reforço, refletiu um esforço enorme em busca do aperfeiçoamento da *competência lingüístico-comunicativa*. É o que se pode sentir com seu relato:

P 10- No primeiro dia do curso, eu....eu achei que era impossível apresentar em inglês. Quando vi todo mundo falando em inglês, eu nunca fiz isso antes, nem em inglês eu nunca escrevi um parágrafo.

O discurso dos professores precisa ser ouvido, pois como escrevi no início da tese ele pode revelar o estado vigente em muitos cursos de Letras neste país. Será que isto que essa

professora pré-serviço está apontando no depoimento acima é real? Acredito que sim, pois os contextos de ensino em muitas escolas no interior do país apontados em pesquisas recentes ainda refletem uma situação precária de ensino e aprendizagem.

No primeiro dia do curso, após quinze minutos de aula, uma professora de francês interrompeu-me, reclamando que não fora informada de que o curso seria ministrado em inglês. Como professora e pesquisadora tentei persuadir a aluna-professora de francês a permanecer no curso apesar do equívoco, ao que a aluna finalmente acedeu.

Foram, no entanto, raros os momentos em que foi preciso parar para explicar ou traduzir o que estava sendo dito para essa professora. Ela estava bastante interessada e entendia inglês, mas sempre se expressava em francês. No trabalho de preparação de atividades para o contexto de ensino de cada professor, por exemplo, ela o fez em francês e apresentou para o grupo em francês, preocupando-se com a compreensão do conteúdo pelo grupo. Foi uma experiência rica e interessante quando nos colocamos na posição de aprendizes iniciantes de uma nova língua e isso serviu para refletirmos também sobre essa dimensão humana e afetiva do professor de língua estrangeira para alunos em estágio inicial.

Nessa fase inicial de aprendizes de uma nova língua, o aspecto afetivo desempenha uma dimensão fundamental. Trata-se do filtro afetivo de que nos fala Krashen (1982), que representa o composto de aspectos emocionais do aprendiz. O filtro controla a quantidade de insumo a que o aprendiz é exposto e a que ele eventualmente adquire. Chama-se afetivo, pois está relacionado à motivação, à autoconfiança e ao estado de baixa ansiedade do aprendiz. Ainda relacionada a essa fase inicial, está a hipótese do insumo de Krashen, que assevera que

a aquisição ocorre como um resultado da compreensão da mensagem e o professor deve estar consciente desse papel de propiciar ao aluno oportunidade de buscar o significado.

4.7. A VONTADE DE MUDAR

A vontade de mudar, oriunda da reflexão sobre o próprio modo de ser e de agir como professor, o interesse de continuar estudando, que mostram alunos-professores “movidos” pela “nova” abordagem de ensinar, também constitui um registro forte nessa coleta. Pude perceber que o envolvimento dos alunos-professores foi positivo, que sentiram que assimilaram *fundamentos que baseiam a prática*. Houve intercâmbio de experiências profissionais, a interação foi significativa a ponto de os próprios participantes reconhecerem esse aspecto, quando lhes foi indagado, questionado o que haviam aprendido no curso.

P5- Muitas coisas, mas fiquei mais emocionada em sentir a capacidade que temos de aprender coisas novas e de compartilhar experiências. (grifo da aluna-professora).

P6- Aprendi a refletir um pouco mais sobre o que já havia lido. E também um pouco mais sobre situações de interação e atividades comunicativas.

Ao empreender essas análises como pesquisadora posso flagrar nas minhas interpretações traços renitentes do meu passado behaviorista. Sinto-me em alguns momentos tomada pela minha forte formação estruturalista. Não sou, pois, isenta de recaídas, embora a vontade de mudar seja bem forte mas, ao mesmo tempo, gosto dos desafios do raciocínio da lógica e considero importante o ensino de alguns aspectos

gramaticais, daqueles que nos fazem pensar ou daquelas regras que nos confortam a curiosidade sistematizadora.

Na verdade, esse aspecto ideológico do meu trabalho ainda não se apagou embora meus estudos e vontade de transformação já me permitam outro tipo de análise e interpretação no contexto de pesquisa.

Considerando esse momento de auto-análise, um dos benefícios dos momentos de reflexão do curso foi a oportunidade que os participantes tiveram de um reforço da imagem de si mesmos como profissionais em processo de evolução.

P7- Sempre aprendemos muito e sempre temos o que acrescentar. Várias atividades apresentadas por você, professora, e também a bibliografia que você nos forneceu, já integrei ao meu acervo de material para usar junto aos meus alunos.

P10- Nesse curso aprendi como é trabalhada a abordagem comunicativa, os jogos, a maneira de interagir com os alunos. São ótimos fundamentos que baseiam a prática.

A estrutura metapragmática do discurso de lingüística aplicada no âmbito do ensino de língua envolveu os alunos-professores que se mostraram interessados em mais leitura, em atividades através das quais poderão adquirir mais conteúdo teórico e enriquecimento do vocabulário da área de lingüística aplicada. É o que pode ser percebido no excerto que segue.

P4- *Com o curso pude ter uma visão geral sobre a abordagem comunicativa e sobre lingüística aplicada. Tal visão geral me fez perceber que preciso estudar mais e, de uma forma particularizada, vários assuntos.*

P9- *Muitas idéias, mas acima de tudo, a diferença entre aquisição e aprendizagem. Eu acredito que esses conceitos vão me ajudar muito em minhas pesquisas e também em minha profissão.*

A busca por uma situação de ensino e aprendizagem coerente com o que propõe a teoria mostra alternativas que possam atender as expectativas dos alunos-professores e de seus alunos que acreditam na possibilidade real de vir a entender e a falar uma língua estrangeira.

4. 8. A ARTICULAÇÃO DA TEORIA COM A PRÁTICA

Quanto à tentativa de articular teoria e prática comunicativas em seus relatos espontâneos os professores revelaram que perceberam o que estava acontecendo sem que esse aspecto fosse em algum momento mencionado. Só lhes assegurei que queria lhes falar sobre o comunicativismo e que iriam todos trabalhar vivenciando atividades comunicativas. Ao serem interrogados sobre o curso em geral, se o teriam avaliado como relevante, vejam os depoimentos que seguem:

P11- *O curso atingiu seu objetivo, pelo menos no meu caso, porque pudemos observar e dividir problemas, soluções e idéias, criar atividades e executá-las paralelamente ao embasamento teórico que trouxe esclarecimentos para a prática na sala de aula.*

P12- Sim. Pude entender a aplicação da teoria de alguns lingüistas aplicados na prática de ensino de LE.

No excerto acima pode-se perceber que, para esse professor a teoria parece algo irreal, desvinculado da prática. O processo de vivenciar as atividades comunicativas e de observar como se dá a interação entre os alunos-professores (como deve ocorrer em contextos de aprendizagem) e a negociação de significados ajudou a clarear conceitos que estavam muito abstratos para esse participante.

P14- Sim, pois mostrou várias atividades em que há interação, participação, motivação entre os alunos e o professor.

P4- Dentre as várias abordagens ao longo da história é a mais recente; é a abordagem que tenta unir fala e escrita ao contrário da abordagem da tradução que priorizava a escrita. É a abordagem que tenta suprir as falhas das abordagens anteriores.

A parte teórica das atividades, em que apresentava algumas transparências, serviu como incentivo à reflexão, visto que procurou levar o aluno-professor à análise e compreensão de cada conceito, de cada fundamento e constou de momentos de participação daqueles que, desde o princípio, mostravam fluência lingüístico-comunicativa na língua-alvo em sala de aula para expor sua opinião acerca do que iam lendo na transparência, fazendo comentários e exemplificando com situações do cotidiano dos professores.

P15- I believe this course did meet its expectations and reached its goal. I think that all the teachers who participated learned a lot from our teacher; we reflected about our

teaching strategies and we are all surely to apply what we have acquired during this course.
(*Sublinhado da aluna-professora*).

Esse tipo de abordagem, em um curso baseado no conteúdo através de atividades comunicativas, incentivou o interesse dos alunos-professores na continuação de estudos de pós-graduação como pode ser lido nos relatos que seguem:

P1- Se você algum dia ouvir falar de mim, você será a grande responsável.....

P5- Você foi a inspiração que eu estava buscando para mergulhar de vez no meu projeto....

P10- Agora já sei o que fazer....

A história de vida dos alunos-professores (cf. Telles, 1996; Telles & Osório, 1999) constitui fator preponderante nessa busca contínua pelo aperfeiçoamento pessoal e profissional ou, ao contrário, pelo descaso pela profissionalização. No curso relativamente curto (trinta horas) alguns relatos dos alunos-professores durante as atividades de reflexão confirmam esse pressuposto.

A transformação da teoria em prática não é nada simples como a aluna-professora do excerto abaixo raciocina. Não *basta a conscientização sobre abordagem comunicativa para daí montar o seu trabalho*. Dados de pesquisas anteriores (Vieira Abrahão, 1996; Blatyta, 1999; Gimenes, 1994; Paiva, 1997) revelam que esse processo é lento e gradual, exige muita

leitura, reflexão, releitura e reflexão na própria prática em que o professor analisa seus avanços e retrocessos, resquícios de uma abordagem tradicional vivenciada.

P10- Sim. Com o curso podemos analisar e transformar o modelo de ensino de LE, eu acho que toda a teoria é ótima para fundamentar o ensino. Basta o professor se conscientizar de que abordagem ele utilizará e, a partir daí, montar seu trabalho para a sala de aula.

No próximo curso é preciso reforçar a visão de que o dizer nem sempre corresponde ao fazer em sala de aula. Muitas vezes, a ação é reflexo do imaginário não consciente que atua de forma incoerente com o que é dito, com o que se pensa que é.

É preciso considerar que a teoria pode se achegar à prática e é isso o que a academia está buscando, mas é um processo de mudança e, como toda mudança no modo de pensar e agir, ela é lenta e gradual, pois trata-se de uma reestruturação do conhecimento prático pessoal (Schön, 1983) ou das imagens *íntimas* de uma pessoa. Somente a conscientização não basta para mudar toda uma experiência tradicionalmente vivida enquanto aluno e enquanto professor.

Foram muitos os depoimentos de agradecimento, os comentários de que o curso serviu para refletirem, para crescerem. O depoimento de um aluno-professor que no início do curso estava “achando” tudo muito diferente, fantástico, meio inverossímil, revela uma mudança, uma reformulação avaliativa no imaginário. Nesse discurso, o participante revelou a princípio uma descrença ou reserva com relação à proposta de ensino comunicativo, alegando que tinha metas a cumprir, ou melhor, deveria seguir o currículo gramaticalista proposto pela escola, e temia que essas metas pudessem ficar comprometidas caso viesse a adotar a

abordagem comunicativa em suas salas de aulas. É o que pode ser lido a seguir. As duas respostas são do mesmo autor:

P8- *Eu, eu não sou nada comunicativo, mas acho a abordagem comunicativa fantástica...só que eu tenho que cumprir um programa... quando estou dando aulas aqui... em Campinas.. e e nas redondezas... lá ...em São Paulo, eles sabem o que eu estou fazendo... e, aí , se eu for comunicativo e não der o que está no programa... eu vou pra rua....* (relato oral em sala de aula, no primeiro dia do curso).

Esse discurso acima pode revelar muitas coisas. Quando o professor reconhece que ele não é nada comunicativo, está tomando consciência de que o que faz é repassar conhecimentos sistêmicos ao seu aluno, que raramente lhes serão úteis e que não permitirão ao seu aluno usar criativamente a língua-alvo. É o “faz-de-conta que ensino e o aluno faz-de-conta que aprende”. Ao afirmar, *eles sabem o que estou fazendo*, faz o ouvinte pressupor uma atitude de subserviência, de não autonomia na escolha ou elaboração de seu material de trabalho. E, ao concluir dizendo, *e, aí, se eu for comunicativo e não der o que está no programa... eu vou pra rua...*, que pode também ser entendido como a derrota para o que já vem tudo pronto lá de cima. Não há como melhorar, o que nos força reconhecer que há sempre o exercício de poder que emana da autoridade escolar hierarquicamente superior à do professor (principalmente na escola particular).

Já no final do curso, o mesmo professor sujeito manifestou opinião diferente considerando que, na verdade, é preciso refletir sobre o papel do professor (não mero repassador de estruturas) e na sua responsabilidade em educar para a realidade,construindo

com seu aluno conhecimentos verdadeiros para o enfrentamento de obstáculos novos, improvisações e incertezas que surgem no dia-a-dia de quem lida com uma língua estrangeira.

Não é possível afirmar que esse professor mudou sua prática, pois esta tese trata do imaginário do professor antes do curso e das influências que sofreu durante o mesmo. Entretanto, pude constatar que esse professor está prosseguindo em seus estudos, participando em outro curso de formação continuada na mesma universidade em que ministrei o curso objeto da coleta de dados para esta tese.

Sem o conhecimento do que significa um trabalho realmente inserido nos fundamentos da abordagem comunicativa de ensino de línguas, que valoriza e respeita a potencialidade criativa do aluno, esse professor estaria preso à ação de repassar conhecimentos gramaticalistas que não levam à fluência na língua-alvo e muito menos à fluência lingüístico-comunicativa.

Quando perguntei em entrevista o que os alunos-professores puderam aprender no curso, o relato a seguir revela uma reflexão séria que pode vir a fazer uma diferença na prática desse professor.

P8- Aprendi que não devo ser o dono do conhecimento, que devo me perguntar e avaliar se meu aluno, que oriento há dois ou três anos, é capaz de se comunicar em situações práticas. Caso conclua que não, devo repensar minha forma de trabalho e aproveitar a implantação da abordagem comunicativa ou a melhoria da utilização dela nas minhas aulas.

É interessante notar no discurso acima o reflexo de uma ideologia. Em nenhum momento falei o termo implantar porque não faz parte do meu vocabulário, e a aluna-professora revela o que percebeu por meio de uma linguagem própria de um período bem positivista, quando se deviam implantar para outros seguirem à risca as regras em questão. “Os alunos professores replicam idéias”. (Telles, 2002- comunicação pessoal).

Na verdade, o imaginário dos alunos professores é fértil na formação e deformação das idéias. É preciso cautela com o que se diz.

4.9. OS PROFESSORES E AS ATIVIDADES COMUNICATIVAS

Dos registros do diário posso escrever aqui que os alunos-professores interagiram significativamente durante as atividades. O envolvimento com os temas, a negociação e troca de experiências com os colegas era constante, visto que o conteúdo das atividades foi relevante para o contexto de trabalho desses alunos-professores. Assuntos relativos à sala de aula, ao processo de aquisição de uma segunda língua, às características de um professor comunicativo e aos papéis dos alunos, dos professores e dos materiais nessa abordagem comunicativa foram tratados entusiasticamente. Nesse sentido, a teoria parece que pode vir a influenciar o imaginário dos professores.

Pude perceber em alguns trabalhos escritos em inglês alguns erros no uso incorreto de preposições em expressões idiomáticas e de não correspondência de tempos verbais. Preparei duas atividades comunicativas com foco na forma na intenção de desanuviar o pensamento de que o ensino comunicativo não pode ensinar gramática. A maioria dos professores pensa que o ensino de língua com foco na forma é o ensino de exercícios

gramaticais repetitivos que seguem um modelo. Trata-se aí do ensino explícito de regras gramaticais.

Contudo, o ensino comunicativo com foco na forma a que me refiro é uma tentativa de integrar interação, negociação entre os participantes em atividades com foco na forma que levam a pensar em pares ou em grupos de quatro, a buscar conhecimentos prévios e a adquirir fluência e precisão lingüístico-comunicativas, pois os alunos estão em processo de solução de problemas, de formulação de novas enunciações e de construção da metalinguagem. Faz parte dessa categoria dentre outras, a atividade de *dictogloss* que consistiu na leitura de partes de um texto no qual eles tinham de captar a expressão ou expressões que davam sentido prioritário ao mesmo.

P15- My favorite activity was the construction of English expressions through cards given to the pairs. This matching card game is wonderful for teaching grammar (prepositions) for example, without being boring. I loved it.

Os professores aprovaram atividades que, segundo afirmaram, levantou-lhes a auto-estima e proporcionou-lhes maior segurança em termos de comparar com o que alguns (poucos) vinham fazendo em sala de aula.

P3- Gostei das atividades de criação com os recursos distribuídos. Pudemos ver como podemos inovar, quantas idéias surgem. Gostei muito dos vídeos, foram ótimos e elucidativos a respeito da abordagem na teoria e na prática.

P5- As que mais me chamaram a atenção foram as práticas, pois nos fizeram refletir sobre como estamos atuando e como podemos melhorar nosso desempenho.

A atividade de criação de outras atividades comunicativas para uso nos contextos de ensino dos alunos-professores foi uma oportunidade de reconhecer o potencial criativo e o interesse dos participantes. Cada grupo apresentou exigindo a participação dos colegas e juntos compartilhamos muitas idéias de persuasão comunicativa segundo os critérios postos no bojo do curso.

Houve no período de estudo dois convidados especiais. O Prof. Dr. Almeida Filho foi um dos palestrantes que nos brindou com a história do ensino de inglês no Brasil e na Europa. Os alunos-professores fizeram anotações e, em seguida, resumos do que puderam apreender. A Profa Dra Magali B. Alvarenga nos apresentou equações de competências do professor, tema de sua tese de doutorado, o que também foi muito elogiado pelos alunos professores.

Durante as atividades alguns alunos percebiam e indicavam outras direções, outros aspectos em um mesmo trabalho. Por exemplo, na tarefa de comparar livros didáticos, um aluno professor apontou a relevância de aspectos pragmáticos nas unidades, do linguajar real em atividades que não constavam do livro analisado. O discurso que ali aparece é gramaticalista, formal, não encontrável em contextos informais do dia-a-dia. Outra aluna-professora observou a necessidade de atividades que propiciam mais de uma resposta, outras alternativas e opções como sói ocorrer na vida real, o que pode favorecer outros meios de aprendizagem, que constitui uma das características da abordagem comunicativa.

Nessa perspectiva os alunos-professores, durante o curso, não apreendem conteúdos somente das atividades e dos especialistas (artigos, palestras, professora-pesquisadora) como também dos colegas com quem partilham experiências pedagógicas.

Alguns excertos do curso encontram-se no anexo 1 desta tese.

4.10. CONCLUSÃO

Em resposta à pergunta sobre a situação atual do imaginário dos professores de inglês acerca do comunicativismo, o qual se mostrou bastante desvinculado da teoria corrente de lingüística aplicada antes do curso, posso concluir que o imaginário dos participantes desta pesquisa parece ter sido tocado e influenciado pela intervenção da professora-pesquisadora durante o curso, por meio das atividades que procuraram articular teoria e prática do comunicativismo segundo critérios explicitados no Anexo 1 do curso de formação de professores.

Os alunos-professores se integraram de forma expressiva, vivenciando todas as oportunidades de comunicativismo que lhes foram propiciadas, demonstrando através de algumas evidências um interesse pelo crescimento pessoal, buscando desenvolver as competências lingüístico-comunicativa, teórica, aplicada e profissional. Manifestaram reconhecimento pela oportunidade de aperfeiçoamento e aquisição de novas idéias teóricas e práticas para seu contexto de ensino. Além disso, provaram sua capacidade de abertura para mudanças e inovações, dando sinais de não estarem fossilizados nem resistentes à mudança.

Estando o imaginário desestabilizado com as idéias do comunicativismo ventiladas no curso, pode-se esperar que, se tiverem outras oportunidades de crescimento, os alunos-professores continuarão seus estudos e poderão realmente ajudar a modificar o panorama do ensino de línguas estrangeiras no Brasil. O imaginário ajudará a fazer a mudança que já devia ter começado se houvesse maior articulação entre teoria e prática. A intuição, a prática e a teoria poderiam juntas emprestar força a novas idéias advindas dos professores em contato contínuo com seus alunos e com o processo de aprendizagem posto em observação interessada embora saibamos que a transferência do conhecimento teórico, a mudança das capacidades adquiridas ao longo da vida para uma nova prática não é tarefa fácil. Transformar e fundir os saberes e as capacidades exige paciência, tempo, trabalho, etapas didáticas com observação e reflexão contínuas.

A observação e a análise da situação em que se encontra o ensino de língua estrangeira- inglês em muitos contextos brasileiros, fazem-nos considerar que existe necessidade de qualificação de professores cujos imaginários se encontram distantes do que propõe a teoria acerca do comunicativismo por nós selecionada. Contudo, os registros coletados imediatamente após o curso de formação continuada denotam apreensão de conhecimentos e reconhecimento por parte dos alunos-professores de que há necessidade e urgência de mudar a ação pedagógica vigente. Reconhecem a importância de se colocarem como alunos e organizadores de situações didáticas e de atividades que tenham sentido para os alunos, vivenciando eles mesmos essas atividades e situações.

Conforme Perrenoud (2002), os professores precisam reconhecer suas próprias competências para ajudar seus alunos a desenvolver as competências deles.

“Antes de ter competências técnicas, o professor deveria ser capaz de identificar e valorizar suas próprias competências dentro de sua profissão e de outras práticas sociais. Isso exige um trabalho sobre sua relação com o saber. O professor deve se colocar no lugar desses alunos. Aí ele começará a procurar meios de interessar sua turma pelo saber _ não como algo em si mesmo, mas como ferramentas para compreender o mundo e agir sobre ele. O principal recurso do professor é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência”.

No curso que criou o contexto de pesquisa e depois nesta tese, tentei inovar e aprender com os teóricos, com os especialistas, com os alunos-professores sujeitos desta pesquisa, a construir reflexões sobre a prática como uma forma de democratizar o acesso ao saber para outros professores também interessados nessa ação de renovação pedagógica nas salas de aula de língua estrangeira no Brasil.

CAPÍTULO V

Considerações finais

DO IMAGINÁRIO À CONSTRUÇÃO DO FUTURO

O objetivo desta pesquisa foi investigar os conceitos já citados que povoam um imaginário comunicativista de um grupo de professores de inglês antes de um curso de formação continuada, durante os trabalhos e ao final do curso “A linguagem do método em atividades comunicativas”. Para mapear o imaginário desses professores-sujeitos, consideramos os resultados de uma pesquisa anterior (Vieira Abrahão, 1996) que evidenciaram, mesmo após um trabalho de conscientização em meses seguidos, uma mesma prática de professores de inglês que atuaram no Estado. A situação em que se encontra o ensino geral de línguas nas escolas reclama ações urgentes para melhoria de todas as condições em que se dá a aprendizagem.

Há muitos professores oriundos de cursos de formação em Letras que não se preocupam ou não atentam para o desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa, para a ampliação do conhecimento teórico acerca do processo de ensino-aquisição de uma língua estrangeira em ambiente escolar (Almeida Filho, 2002; Basso, 2001; entre outros) Conseqüentemente, esses alunos, futuros professores, sem esses saberes serão insuficientemente capazes de controlar e sustentar uma sala de aula com um ensino comunicativo, segundo os critérios que nos impusemos neste estudo.

Resultados de pesquisa (Teixeira da Silva, 2000) revelam que alunos de cursos de Letras apresentam melhor desempenho lingüístico-comunicativo antes ou no momento de iniciar o curso de formação de professores de inglês do que ao final do curso em determinadas faculdades no Brasil.

A abordagem comunicativa de ensino de línguas pode apresentar outras versões que não aquela exposta explicitamente como base teórica para este estudo. Existem outras interpretações do que seja a abordagem comunicativa desde o seu desenvolvimento inicial.(Brumfit & Johnson,1979; Littlewood, 1981; Richards and Rodgers, 1986; Nunan, 1989; Almeida Filho, 2001). É preciso entender e provocar o imaginário do professor na esperança de que ele, como *locus* do nascimento de outras idéias e atitudes em e para a sala de aula, possa considerar alternativas ao seu ideário e às suas práticas docentes.

Ao retomar a principal pergunta de pesquisa “o que significa a abordagem comunicativa em sala de aula de língua estrangeira?”, percebo que essa questão não fazia parte das minhas percepções enquanto professora português e inglês, durante tantos anos de ensino de línguas. Vejo, agora, que as perguntas mais simples não são as mais fáceis de responder, mas, possivelmente, as mais importantes a serem feitas. Para responder a ela, busco nos dados vários tipos de respostas; porque existem muitas respostas, algumas inadequadas, outras mais aceitáveis ou válidas, mas chego à conclusão de que não existe ainda uma única resposta certa.

Swan (1985) critica o descaso, a desconsideração de alguns adeptos da abordagem comunicativa para com as metodologias que a antecederam.

“Os cursos tradicionais podem ter falhado em não ter ensinado as pessoas a usar a língua-alvo, adotaram repetições mecânicas e o significado foi negligenciado durante os estágios de prática na sala de aula. Entretanto, não é verdadeiro afirmar que esses cursos só se concentraram no ensino de estruturas da língua e que as estruturas não contêm significados”.

É preciso cautela e discernimento ao fazer os julgamentos, pois ainda não se conquistou verdadeiramente o caminho certo para o ensino de língua estrangeira. Ainda estamos a buscá-lo.

Os métodos sempre estiveram firmados no universo da prática. O corpo teórico informal que explica a prática mudou muito pouco ao longo dos séculos. Todavia, começou a se constituir como corpo teórico formal ao longo do século XX e não tinha por objetivo suprir falhas. Foi nascendo de concepções teóricas constituídas através das faltas de coerência, da sensação de insatisfação que a prática mostra. O descontentamento com a prática acrescido da iluminação teórica é que faz surgir novas idéias, outros pressupostos que fundamentam uma dada prática, ou seja, uma metodologia

A concepção confusa do termo competência comunicativa se deve parcialmente à proliferação de interpretações do conceito original, parcialmente às simplificações e modismos do conceito e, ainda, à considerável confusão quanto à formulação original de Hymes em 1972.

Muitos reconhecem a abordagem comunicativa como superada, atribuindo nomes novos a aspectos salientes da sua constituição. Essa visão depende do que se considera por

abordagem comunicativa e pode demonstrar um imaginário não nítido, confuso no entendimento do que constitui uma abordagem de ensinar e dos fundamentos que regem a abordagem comunicativa no ensino de línguas.

Muita energia criativa presente está se expandindo em direção ao ensino de línguas baseado em tarefas, o qual se pode aceitar como uma das tendências da abordagem comunicativa. Certamente, algumas versões do ensino baseado em tarefas parecem semelhantes ao ensino baseado em funções que, indiscutivelmente, estão nas origens da abordagem comunicativa.

Posteriormente, pode ser que as técnicas da abordagem comunicativa dentro de um modelo de processamento de informações, como procedimentos para automatizar, fornecerão uma perspectiva anacrônica e que darão ímpeto a novas formulações práticas para essa abordagem.

Para poder sintetizar os resultados e apontar algumas implicações teóricas e didático-pedagógicas decorrentes do processo de implementação do curso de extensão para professores de inglês, que serviu de arena para esta pesquisa, reconheço como professora e pesquisadora que o imaginário dos professores acerca do comunicativismo se encontra desarticulado (veja seção 4.3. que trata dos conceitos acerca do comunicativismo antes do início do curso de formação dos professores, do capítulo IV) daquilo que propõe a teoria aqui explicitada.

Os dados revelam que a questão do imaginário desarticulado da teoria se refere: a) à falta de atualização dos professores, de participação ativa e crítica na vida acadêmica e profissional, b) à maneira como os cursos de formação são ministrados e, c) à história de

vida do professor (Nóvoa, 1997; Clandinin, 1986) aquele que, enquanto pessoa, busca o próprio crescimento, a sua humanização. O professor que quer crescer em outras dimensões (pessoais, intelectuais, sociais, pedagógicas e profissionais) e sair da estabilidade descansada das rotinas das salas de aulas precisa se conhecer e colocar-se em horizonte de desejo de ser professor de língua.

A relação entre teoria e prática não pode ser simplista, pois é um processo complexo que envolve abstração, subjetividade e concretude ao mesmo tempo. A forma de agir e de estar no mundo de uma pessoa não pode mudar sem transformações advindas de suas atitudes, de suas representações, de seus saberes, de suas competências e de seu imaginário. Essas são as condições indispensáveis para uma possível transformação – livremente assumida – dos profissionais, ainda que nem sempre ela seja explícita.

Todavia, há que se buscar, como professor, contextos de reflexão com base na teoria, porque não tomamos como promissora a ação de prática sem uma base teórica, que se explicita crescentemente e que busca referências externas para confrontar com a teoria interna que se reconhece no imaginário espontaneamente construído. A interpretação do que se tornou teoria não pode ocorrer se não se buscarem os saberes subjacentes à ação, ou melhor, se não se procurar a teoria que, muitas vezes, se originou na própria prática de muitos professores.

Atrás de uma simples atividade em sala de aula pode estar embutida uma formação ideológica de alienação ou de visão de mundo dos alunos-professores (e dos alunos desses professores nos respectivos contextos de ensino), o que muitas vezes é serenamente construída e não aprofundada em discussões em sala de aula.

Refletindo acerca da minha ideologia como professora e pesquisadora neste trabalho , flagro-me em vários momentos atrelada a pressupostos e práticas behavioristas, que os estudos e buscas constantes tentam apagar. Não obstante, acredito que estamos sempre a procurar novas idéias, a fazer associações e criar outros caminhos na construção daquilo que supomos ser o melhor para nós e para nossos alunos.

Um curso de extensão com a duração média de trinta horas deu sinais de capacidade de interferir no imaginário de professores que atuam há anos no magistério de ensino fundamental, médio, em cursos de letras de faculdades particulares, em cursos particulares de ensino de língua estrangeira, mesmo quando esses sujeitos se encontram desmotivados, rotinizados em atitudes não reflexivas.

O estudo do imaginário dos professores resultou numa construção heterogênea, contudo, o curso contribuiu para a conscientização acerca da abordagem comunicativa de ensinar segundo os critérios propostos. Também contribuiu para a valorização do papel do professor nessa abordagem de ensino de língua estrangeira, no sentido de que o professor foi apontado como alguém que está sempre em processo de crescimento pessoal, profissional, de aquisição de novas idéias. O curso funcionou, ainda, como um guia do aluno-professor na busca da construção de sentidos e de conhecimentos lingüístico-comunicativos.

O imaginário da maioria dos professores é constituído de imagens díspares não muito nítidas acerca de abordagem de ensinar, diferentes da construção teórica que julgo a mais abrangente e filtrada depois de três décadas de história. Atribuo essas características ao fato de as abordagens de raiz desses professores estarem ancoradas na visão tradicionalista de ensino gramatical.

A interação com desafios durante as atividades propostas serviu como fundamentação dos pressupostos teóricos acerca do processo do ensino-aquisição de língua estrangeira e para a reflexão sobre outras estratégias de aprendizagem, abrangendo a visão de que existe a possibilidade de continuar estudando, ampliando a visão crítica daquilo que é feito e do que poderá vir a ser feito em busca de um maior desenvolvimento cognitivo e afetivo em sala de aula.

Uma mudança na base dos cursos de formação do professor, aliada à educação continuada daqueles que já estão exercendo a profissão, poderia contribuir para gestos de mudança no cenário do ensino de língua estrangeira nas escolas públicas e particulares deste país. A tarefa de comunicar a outros as percepções, os saberes que adquiriram durante o curso, aliados à partilha de suas experiências no trabalho de professor durante as atividades comunicativas realizadas em sala de aula do curso de formação continuada de professores, constitui uma etapa na conceituação e possível transferência destas ações para a realidade dos contextos de ensino. O depoimento que segue possibilita essa análise.

P8- A elaboração do nosso projeto foi uma oportunidade de reflexão e autoavaliação extremamente valiosa para o meu dia-a-dia.

As redações de respostas aos questionários e entrevistas também podem levar os sujeitos da pesquisa a refletir e tomar consciência de que precisam crescer enquanto pessoas e profissionais do ensino.

P11- ...podemos observar e dividir problemas, soluções e idéias, criar atividades e executá-las paralelamente ao embasamento teórico que trouxe esclarecimentos para a prática na sala de aula.

Este trabalho é o resultado de uma quantidade razoável de leituras, reflexões, indagações, investigações em sala de aula em cursos de especialização e de formação continuada, seminários, oficinas, palestras e comunicações em congressos. Como não posso ver os leitores, imagino-os pesquisando, buscando também respostas para suas inquietações na construção de suas teorias e espero que esta tese sirva como uma fonte de leitura acerca do comunicativismo para os professores interessados.

Tenho convicção de que os resultados desta pesquisa social qualitativa não apresentam uma só resposta em razão da natureza heterogênea do ser humano em sua complexidade como aluno e como professor interpretante da teoria em sua prática. Os resultados não são controláveis na medida em que a parte de abstração da teoria nem sempre pode ser concretizada através de ações físicas com ela coerentes em sala de aula. Entretanto, a tentativa de aprender algo sobre o imaginário dos professores e sobre como funcionamos como professores constitui o principal foco da tomada de consciência para uma possível mudança.

Em Perrenoud (2001), lê-se que

“uma elaboração reflexiva e metacognitiva só tem sentido se propicia a seu autor um certo domínio de seu inconsciente prático. De que é válido saber como funcionamos se não conseguimos mudar?... E é importante identificar as condições da tomada de consciência e suas chances de proporcionar um certo domínio sobre a mudança. Parece que a tomada de

consciência depende do modo de gênese dos esquemas e dos desafios de sua verbalização. Os procedimentos incorporados resistem menos que os esquemas constituídos em função da experiência”.

Nesses sentidos, a função dos cursos de formação continuada dos professores é de tentar diminuir as resistências fortes, pesadas, frutos de experiência já fossilizada do imaginário de raiz dos participantes. Os cursos de formação continuada constituem uma tentativa de recuperação do que ficou faltando ou do que foi distorcido no consciente e no inconsciente ao longo da vivência enquanto alunos e enquanto professores.

Esses cursos podem fazer funcionar um

“ imaginário ecóico, constituído pelas vozes dos professores, dos autores e dos materiais, que faz soar um turbilhão de idéias em que um bem está em jogo; mas que não houve tempo suficiente para a subsunção, para a incorporação e metabolização dos conteúdos e posturas. Do comunicativismo que esteja no nosso horizonte de desejo profissional”. (Almeida Filho, 2002- comunicação pessoal)

Realmente, a recência com que as coisas aconteceram no curso nos fazem inferir que não houve tempo para um ancoramento duradouro. O ancoramento duradouro traz fusões, junções para a mudança, para o novo eclodir.

O trabalho que ora concluímos precisará ainda de ser desenvolvido em outras dimensões e assim abrir novos caminhos no e para o imaginário de professores em busca da (re) construção de suas próprias teorias informais e formais na tensão de que não podem prescindir.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABIGAIL, T., HEATHER M. The Card Book Interactive Games and Activities for Language Learners. Englewood Cliffs, NJ: Regents-Prentice Hall/Alemany Press, 1991.

ALLWRIGHT, D. The Importance of Interaction in Classroom Language Learning. Applied Linguistics, 5/2 P. 156-171, 1984 a.

_____. Observation in the language classroom. London, New York: Longman, 1988.

_____. The death of the method. Plenary paper for the SGAV Conference, Carlton University. Ottawa. May, 1991.

_____. R. L. Why don't learners learn what teachers teach? In: Sinleton, D. M. Little (ed.): Language learning in formal and informal context, IRAAL, Dublin, 1984 b.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas. Campinas: Pontes Editores, 1993.

_____. O que quer dizer ser comunicativo na sala de aula de língua estrangeira? Revista Perspectivas, nº 8. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1987a.

_____. Lingüística Aplicada, Aplicação de Lingüística e Ensino de Línguas. Revista Interação, nº 29, São Paulo, nov. 1987b.

_____. Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros. Campinas, SP: Pontes Editores, 1992.

_____. Alguns significados de ensino comunicativo de línguas. Revista Letras. PUCCAMP, vol.10, nº 1, 1991.

_____. A fusão da gramática com a coerência comunicativa Trabalhos em Lingüística Aplicada nº 5-6, IEL, UNICAMP, 1985.

_____. A abordagem comunicativa do ensino de línguas: promessa ou renovação na década de 80? Revista de Educação nº 7, APEOESP, 1990.

_____. Fundamentação e crítica da abordagem comunicativa de ensino de línguas. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, nº 8, IEL, UNICAMP. Campinas, SP, 1986.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de auto-conhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: *O professor de língua estrangeira em formação*. Campinas, SP: Pontes, 1999.

_____. Abordagem orientadora da ação do professor. In: *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. O ensino comunicativo de línguas desde 1978. *Revista Brasileira de Lingüística Aplicada*, vol. 1, nº 1, ALAB, Belo Horizonte, 2001.

ALMEIDA FILHO, J.C.P & LOMBELLO, L.C. (Org.) O ensino de português para estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais. Campinas: Pontes, 1989.

_____. El enfoque comunicativo: promesa o renovación en la década Del 80? In: *Pensamiento, Lengua, acción*. Actas del VII SONAPLES, Santiago: Universidad de Santiago de Chile, 1990.

_____ et al. A representação do processo de aprender no livro didático nacional de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, vol. 17, Campinas, SP, UNICAMP, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. ; CALDAS, L. R. ; BAGHIN, D.C.M. A formação auto-sustentada do professor de língua estrangeira. *APLIESP Newsletter*, n.2, 1993.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. & SCHMITZ, J. R. *Glossário de lingüística aplicada*. Campinas, SP: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. & BARBIRATO, R.C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, 36. IEL, UNICAMP, 2000.

ALVARENGA, Magali Barçante. Configuração de competências de um professor de língua estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada. UNICAMP, IEL, Campinas, SP, 1999.

_____ & ANDRÉ, M. E. D. A. Texto, contexto e significados: Algumas questões na análise de dados qualitativos. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, 45, 1983: 66-71.

ANDERSON, J. R. Problem solving and learning. *American Psychologist*, 48 (1): 35-44, 1993.

_____. Learning and memory. Singapore: Wiley, 1995.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. *English Language Teaching Journal*, 17, 1963.

ARAUJO, J. P. Um programa de Auto-educação para professores de português como segunda língua. Dissertação de mestrado, UFRJ, 1995.

ARAUJO FERREIRA, I. O processo de ensino-aprendizagem de português língua estrangeira no contexto do Mercosul. Dissertação de mestrado. IEL, UNICAMP, 1996.

ASHER, JAMES. The strategy of the total physical response: an application to learning Russian.

AUSTIN, J.K. How to do things with words. Oxford: Clarendon Press, 1962.

AUSUBEL, D. P. et al. *Psicologia Educacional*. Rio de Janeiro: Editora Interamericana, 1980.

AUTHIER-REVUZ, J. Heterogénéité(s) Enonciative(s). *Langages*, 73. Paris, 1984.

BACHELARD, G. *La terre et lês reveries de la volonte*. Paris: Jose Corti, 1948.

_____. *O direito de sonhar*. Rio de Janeiro, 1991.

BAILEY, F. The role of collaborative dialogue in teacher education. In: FREEMAN, D.; RICHARDS, J. *Teacher Learning in Language Teaching*. Cambridge Language Teaching Library. CUP: 1998, p. 260-280.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. Trad. LAUD, M. & VIREIRA, Y. F. São Paulo: Hucitec, 1977. (Voloshinov, original de 1929).

BARBIRATO, R. C. A Tarefa como ambiente para aprender língua estrangeira. Dissertação de Mestrado. UNICAMP. 1999.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas. In: J. C. P. de Almeida Filho. (Org.) O professor de língua estrangeira em formação. Campinas, SP: Pontes, 1999.

BASSO, E. A. A construção social das competências necessárias ao professor de língua estrangeira: entre o real e o ideal. Um curso de Letras em estudo. Tese de Doutorado IEL, UNICAMP, 2001.

BERNE, E. Juegos en que participamos: psicología das relaciones humanas. México, D.F. Diana, 1966.

BIALYSTOCK, E. A Theoretical model of second language acquisition. Language Learning 28 (1): 69-83, 1978.

BIANCO, 1926 The Velveteen Rabbit: or How Toys Become Real.

BIZON, A. C.C. Aprender Conteúdos para Aprender Língua Estrangeira: uma experiência de ensino alternativo de PE. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. & LOMBELLO, L. C. Identidade e Caminhos no Ensino de Português para Estrangeiros. Campinas: Pontes Editores, 1992.

BLATYTA, D. F. Mudança de habitus e teorias implícitas – uma relação dialógica no processo de educação continuada de professores. In: O professor de língua estrangeira em formação. José C. P. de Almeida Filho (Org.). Campinas, SP: Pontes, 1999

BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.) Tópicos de Lingüística Aplicada O ensino de Línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1998.

BOHN, H. The lessons of tradition and the new perspectives in teaching and learning foreign languages. Aplisc2000fala.

BORGES DA SILVA, M. A. C. M. É verdade ou faz de conta? Observando a sala de aula de língua estrangeira. Tese de doutorado. UNICAMP: Campinas, SP, 1999.

BOURDIEU, P. “Editor’s introduction” Language and Symbolic Power. Cambridge: Polity Press, 1991.

BRAGA NORTE, M. Total physical response: relato de uma experiência em sala de aula. [Assis: s.n.], 1992.

_____. "Formatando" o computador no ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Tese de Doutorado. Faculdade de Ciências e Letras. UNESP-Assis, 1997.

BREEN, M., CANDLIN C., WATERS, A. Communicative Material Design: Some Basic Principles - RELC JOURNAL. 10/12. Inglaterra: University of Lancaster, 1979.

BREEN, M.P.; CANDLIN, C.; WATERS, A. Produção de materiais comunicativos: alguns princípios básicos. Tradução de Luzia Araújo. Revista Trabalhos em Lingüística Aplicada, n° 32, UNICAMP/IEL, 1998.

BREEN, M.P., CANDLIN, C.N. The Essentials of a Communicative Curriculum in Language Teaching. Applied Linguistics, 1/2: 89 - 112. Oxford: OUP, 1980.

BROWN, D. Principles of Language Learning and Teaching., New Jersey: Prentice-Hall, 2000.

_____. Teaching by principles - an interactive approach to language pedagogy. New Jersey, Prentice Hall Regents, 1994.

BROWN , G AND YULE- Teaching the spoken language. Cambridge. CUP, 1987.

BRUMFIT, C.J., Johnson, K. (Eds.) The Communicative approach to language teaching. Oxford: Oxford University Press, 1979.

BRUMFIT, C. .J. Communicative language teaching: an assessment. In: P. Strevens (eds). In: Honour of A.S. Hornby. Oxford: OUP, 1978.

_____. Communicative methodology in language teaching. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

BRUMFIT, C. Review of Stephen Krashen's Language Acquisition and Language Education. Applied Linguistics, 13, 1992.

BRUNER, J. S. Child's talk: learning to use language. New York; London: Norton, 1983.

BUSSOLA, C. As correntes filosóficas contemporâneas. In: Introdução ao pensamento filosófico. Carlo Bússola et al. Ed. Loyola. São Paulo, SP, 1981.

CANÇADO, M. Procedimentos de pesquisa etnográfica em sala de aula de língua estrangeira: avaliação de potencialidades e limitações da metodologia. Dissertação de mestrado. Belo Horizonte, 1990.

CABRAL DOS SANTOS, J.B. A aula de língua estrangeira (inglês) modulada pelo livro didático. Dissertação de mestrado. Campinas, UNICAMP, 1993.

CANALE, M. AND SWAIN, M. “ Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing”. In: Applied Linguistics, 1/1980.

CANDLIN, C.N. Towards task-based learning. In: C.N. Candlin y C>F> (eds). Tasks in language learning. Prentice Hall International, 1987

CANDLIN, G. N. AND MURPHY, D. (Eds.) Language learning tasks. Englewood Cliffs, N.J. Prentice – Hall, 1987.

CERVONI, J. A enunciação. São Paulo: Ática, 1989.

CLANDININ, D. J. Classroom practice: teacher images in action. London; Philadelphia: Falmer, 1986.

CLANDININ, D. J. & CONNELLY, F. M. Stories of experience and narrative inquiry. In: Educational Researcher, 19, 1990.

_____. Shaping a professional identity: stories of educational practice. New York: Teachers' college, 1999.

CAVALCANTI, M. C., MOITA LOPES, L. P. Implementação de Pesquisa na Sala de Aula de Línguas no Contexto Brasileiro. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 17: 133-144, 1991.

CAVALCANTI, M. C. A Propósito de Lingüística Aplicada. Trabalhos em Lingüística Aplicada, 7: 5-12, 1986.

_____. Reflexões sobre a prática como fonte de temas para projetos de pesquisa para a formação de professores de LE. In: O professor de língua estrangeira em formação. José C. P. de Almeida Filho (Org.). Campinas, SP: Pontes, 1999.

CARROL, B.J. Testing communicative performance. Oxford. Pergamon. 1980.

CASTORIADIS, Cornelius A instituição imaginária da sociedade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

CATFORD, J. C. A linguistic theory of translation. London: Oxford University Press, 1965.

CELANI, M. A. A. (Org.) Ensino de Segunda língua. Redescobrimo as origens. São Paulo: EDUC.

_____. A relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma política Educacional Brasileira. In: Fortkamp, M.B.B.& Tomitch (Org.) Aspectos da Lingüística Aplicada: estudos em homenagem ao Prof. Hilário Inácio Bohn. Florianópolis: Insular, 2000.

_____. Palestra VI CBLA, ALAB, Vídeo, Belo Horizonte, 2001.

CHAFE Discourse, Consciousness and Time. Chicago: University of Chicago Press, 1994.

CHAFE,W.L. The pear stories: cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production. Advances in discourse processes3. Norwood, N.J.Ablex, 1980.

CHAUDRON, C. Second Language Classrooms: research on teaching and learning. Cambridge: CUP, 1988.

CHOMSKY, N. Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge, Mass., Mit Press, 1965.

_____. Knowledge of Language - Its nature, origin and use. New York, Praeger, Série Convergence, 1986

_____. A gramática Generativa. Lisboa, Ed. 70, Coleção Signos,1989.

CONNELLY, F. & CLANDINI, D. J. (1988). Teachers as curriculum planners: narrative of experience. New York. Teachers College Press.

CONSOLO, D- NS/NNS teachers in ELT: a study on teachers' views in Brazil. Contexturas - Ensino Crítico de Língua Inglesa, nº 4. APLIESP. São José do Rio Preto, SP, 1999.

CONSOLO, D. (1992) O livro didático como insumo na aula de língua estrangeira (inglês) na escola pública. Dissertação de mestrado, Campinas, UNICAMP, 1990.

CORACINI, Maria José R.F. A teoria e a prática: a questão da diferença no discurso sobre e da sala de aula.(Theory and practice: the issue of the difference in the discourse about/in the classroom). Revista DELTA, vol. 14, nº 1, 1998.

CRAGO, M. Communicative interaction and second language acquisition: an intuit example. Tesol Quarterly, vol.26, nº 3. Autumn, 1992.

CROOKES, G. The utterance and other basic units for second language discourse analysis. Applied linguistics, 11. 1990.

CRUZ, M. L. O. B. Estágios de interlíngua: estudo longitudinal centrado na oralidade de sujeitos brasileiros aprendizes de espanhol. Tese de Doutorado em Lingüística Aplicada UNICAMP. Campinas, SP: 2001.

CUNHA, M. J. O uso do diário na pesquisa etnográfica da sala de aula de português como L2. Cadernos de Linguagem e Sociedade, 3. UnB, 1997.

CURRAN, C. Counseling learning in second languages. Apple River, Apple River Press, 1976.

DAS, Bikram K. Introduction to communicative language teaching. In: Teaching English as communication. Mahagiteswar Das (Org.) University of Bangalore, Índia. 1989.

DI PIETRO, R. Strategic interaction: learning languages through scenarios. London: Cambridge University Press, 1987.

DOUGHTY, C, PICA, T. Information gap tasks: Do they facilitate second language acquisition? Tesol Quarterly, Vol.20, 2 .1986.

DUARTE, V. Aprendendo a aprender. Experienciar, refletir e transformar: um processo sem fim. Tese de Doutorado em Psicologia da Educação, São Paulo: PUC/SP, 1996.

DUBIN, F. & OLSHTAIN, E. Course Design, developing programs and materials for language learning. Cambridge: CUP, 1986.

DULAY, H., M. Burt & S. Krashen. Language Two. New York: Oxford University Press, 1982.

DULAY, H. and BURT, M. Should we teach children syntax? *Language Learning*, 23, 1973.

DURAND, G. Exploração do imaginário. In: Pitta, Danielle Perin R. (Org.) *O imaginário e a simbologia de passagem*. Recife, Massangana.

EISNER, E. W. (1991) *The Enlightened eye*. New York, Macmillan Publishing Company.

EL-DASH, L. G. Communicative activities - Can accuracy be abandoned? *Revista Letras - PUCCAMP*, Campinas, Volume especial, maio, 1990: 48-53.

ELLIS, N. C. *Implicit and Explicit Learning of Languages*. Academic Press. Harcourt Brace & Company, Publishers. University of Wales, Bangor, Gwyned, Wales, UK, 1994.

ELLIS, R. Theories of Second Language Acquisition. In: AMATO, P. *Making It Happen: Interaction in the Second Language Classroom*. New York & London: Longman, 1988.

ELLIS, R. *Classroom second language development*. Oxford: Pergamon, 1984a.

ERICKSON, F. Qualitative Methods. In: *Research in Teaching and Learning*, Volume 2, New York: Macmillan Publishing Company, 1986.

FATUR dos SANTOS, PAULA Processos Automáticos e Rápidos na Segunda língua: Sistemas Cerebrais Distintos. In: FORTKAMP, Mailce Borges da Mota. & Tomich, Leda M. B. (Org.) *Aspectos da Lingüística Aplicada - Estudos em homenagem ao Professor Hilário I. Bohn*.

FAERCH, C., KASPER, G. *Strategies in interlanguage communication*. London, Longman, 1984.

FAIRCLOUGH, N. *Language and Power*. Sydney, Australia: Longman, 1986.

_____. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.

FÉLIX, A Crenças de duas professoras de uma escola pública sobre o processo de aprender língua estrangeira. O professor de língua estrangeira em formação. José C. P. de Almeida Filho (Org.). Campinas, SP: Pontes, 1999.

FIGUEIREDO, C. A. Leitura crítica: mas isso faz parte do ensino da leitura? Subsídios para a formação de professores de língua estrangeira. Tese de doutorado. IEL, UNICAMP, 2000.

FILLMORE, C.J., KEMPLER, D.E WANG, W.S - Y. (Org) Individual Differences in Language Ability and Language Behavior. New York Academic Press, INC., 1979.

FIRTH, J. R. Papers in Linguistics. London: Oxford University Press, 1957

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. Revisitando um professor em sua sala de aula. Movimentos em direção a uma prática diferenciada. In: J.C.P. Almeida Filho (Org.) Português para estrangeiros: interface com o espanhol. Campinas: Pontes, 1995.

FOUCAULT, Michel L'ordre du discours. Paris, Gallimard, 1979.

_____. "Análise automática do discurso". In: Por uma análise automática do discurso. Uma introdução à obra de Michel Pêcheux. F. Gadet e T. Tak (Org.) Campinas, Editora da UNICAMP, 1990.

_____. A ordem do discurso. Tradução: Sírio Possenti. Campinas, 1993.

_____. A arqueologia do saber. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Forense Universitária. Rio de Janeiro. RJ. 1998.

FREIRE, PAULO Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1965.

FREITAS, M. A de. Avaliação enquanto análise: resultados das primeiras reflexões do professor de LE sobre o próprio ensino. In: O professor de língua estrangeira em formação. José C. P. de Almeida Filho (Org.). Campinas, SP: Pontes, 1999.

FRYE, The educated imagination. Princeton: Princeton University, 1964.

GARDNER, Howard. Inteligências Múltiplas. A teoria na prática. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

_____. Mentis que criam. Porto Alegre: Artmed, 1998.

GASS, S.M., MADDEN, C.G (Orgs.) Input in Second Language Acquisition. New York: Newbury House Publishers, Inc., 1985.

GATTEGNO, C. Teaching foreign languages in schools the silent way. New York: Educational Solutions. 1972.

GERMAIN CLAUDE Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Paris, CLE International, Série "Didactique des Langues Étrangères", collection dirigée par Robert Galisson.

GIMENES, T. N. Learners Becoming Teachers: an Exploratory Study of Beliefs Held by Prospective and Practising EFL Teachers in Brazil. Tese de Doutorado. Lancaster: Lancaster University, 1994.

GOFFMAN, E. On Face -Work: an analysis of ritual elements in social interaction. In: Interaction Ritual. New York: Pantheon Books. 1967.

GOMES, Maria T., CONTANI, Zuleika R. R. O Desempenho de Alunos de 1º e 2º graus em Resolução de Problemas. Londrina, 1994.

GREGG, K.R. Krashen's monitor and Occam's razor. Applied Linguistics, vol.5 (2): 79-100, 1984.

_____. Review of the Input Hypothesis: Issues and Implications. TESOL Quarterly, 20 (1), 1986.

HAKUTA, K, H. CANCELO. Trends in Second Language Acquisition Research Harvard Educational Review, vol. 47, nº 03, 1977.

HALLIDAY, M. A. K. Learning how to mean: explorations in the development of language. London: Edward Arnold, 1975.

_____. Explorations in the functions of language. London: Edward Arnold, 1973.

HALLIDAY, M. A. K., HASAN, R. Cohesion in English. Londres: Longman, 1976.

HALLIDAY, M. A. K. Language structure and language function. In: G.G. Gumpers & D. Hymes. Directions in Sociolinguistics. 1970.

HARMER, J. What is communicative? English Language Teaching Journal, 36/3.

HATCH Second Language Acquisition, a book of readings. Rowley, Newsbury House, 1978.

HENRIOT, J. Le jeu. Paris, Presses Universitaires de France, 1969.

HITCHCOCK, G., HUGHES, D. Research and the Teacher London: Routledge, 1989.

HOWATT, A. P. R. A History of English Language Teaching. Oxford: OUP, 1984a.

HUCKIN, T. N. Review Essay: Teaching Language as Communication. H.G. Widdowson. Oxford: OUP. 1978.

HUTCHINSON, T. & WATERS, A. English for specific purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HYMES, D. Models of the interaction of language and social settings. Journal of social issues, 23(2), 1967.

JAKOBOVITS, L. A. The context of foreign language teaching. Rowley: Newbury House, 1974.

HYMES, D. On communicative competence. In: Sociolinguistics. London: Ed. Pride, J. and Holmes, J. Penguin. 1972.

JOHNSON, K. & JOHNSON, H. Encyclopedic dictionary of Applied Linguistics. Blackwell Publishers, 1998.

JOHNSON, K. Communicative Syllabus Design and Methodology. Oxford: Pergamon Institute of English, 1982.

JOHNSON, K & MORROW, K. Communication in the classroom. Harlow: Longman, 1981.

KANT, E. Critica de la razon practica. Buenos Aires: El Ateneo, 1951.

KERLINGER, F. Foundations of Behavioral Research New York: Holt Rinehart and Winston, third edition.

KLIPPEL, F. Keep Talking. Cambridge University Press, 1984.

KOCH, I.V. A Inter-ação pela Linguagem. São Paulo: Contexto, 1992.

_____. A Coerência Textual. São Paulo: Contexto, 1993.

_____. A Coesão Textual. São Paulo: Contexto, 1989.

_____ & TRAVAGLIA, L. C. Texto e Coerência. São Paulo: Cortez, 1989.

KOHL, M.de Oliveira. Vygotsky – Aprendizado e Desenvolvimento: um Processo Sócio-Histórico. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

KRAMSCH, C. Interaction et discours dans la classe de langue. Paris: Hatier; Credif, 1984.

KRASHEN, S. The input hypothesis. In: J.E. Alatis (Org.) Georgetown University Round table on Languages and Linguistics. Washington, D.C.: Georgetown University Press, 1980.

_____. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 1982.

_____. The Input Hypothesis: Issues and Implications. New York: Longman, 1985.

_____ & TERREL, T. The Natural Approach: language acquisition in the classroom.. Oxford: Pergamon, 1983.

KUHN, T. The Structure of Scientific Revolutions. Chicago: University of Chicago Press, 1970.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. Metaphors we live by. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

LANTOLF, J. & APPEL, G. (eds) Vygotskian approaches to second language research. Norwood, NJ: Ablex, 1994.

LARSEN-FREEMAN, D. Second Language Acquisition Research: Staking Out the Territory TESOL Quarterly, vol 25 n° 2, summer, 1991.

LABOV, W. The study of Non-standard English. London: National Council for teachers of English, 1969.

LAUGA-HAMID, M. C. L'Expression de la Subjectivité et le Non-verbal: Deux Aspects Spécifiques de la Communication en Classe de Langue. In : Dabène, L. et al, Variations et Rituels en classe de Langue. Paris: Hatier Credif, 1990.

LEFFA, V. J. Metodologia do Ensino de Línguas. In: H. Bohn e P. Vandressen (Orgs.) Tópicos em Lingüística Aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis, editora da UFSC, 1988.

LITTLEWOOD, W. Foreign and Second Language Learning- Language acquisition research and its implications for the classroom. Cambridge: CUP, 1984.

_____. Communicative language teaching: an introduction. Cambridge: CUP, 1981.

LOCKE, JOHN Quelques pensées sur l'éducation. Traduction de some thoughts concerning education. Par G. Compayré, Introduction et notes de J. Chateau, 1966, Paris, Vrin. (apud Claude Germain, op.cit.).

LONG, M. Questions in foreigner talk discourse. Language Learning, 31, 1981.

_____. Native speaker non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. Applied linguistics4 (2), 1983.

LONG, M. Methodology in TESOL: a book of readings. Michael H. Long, Jack C. Richards editors. New York: Newbury, 1987.

LONG, M. H., CROOKES, G. Three approaches to task-based syllabus design. Tesol Quarterly, vol.26, n° 1, Spring, 1992.

LOZANOV, G. Suggestology and outlines of suggestopedy. New York: Gordon and Breach, 1978.

MACGOWAN-GILHOOLY, A. Achieving fluency in English: a whole language book. 3rd ed. Dubuque, IA: Kendall/Hunt, 1996.

MACOWSKI, E. A. B. A Construção do Ensino-aprendizagem de Língua Estrangeira com Adolescentes. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada). UNICAMP, IEL, 1993.

MCDONOUGH, S. H. Psychology in Foreign Language Learning: Allen & Unwin, 1981.

- MCLAUGHLIN, B. Theories of second language learning. London: Edward Arnold, 1987.
- MACNAMARA, J. Nurseries, streets and classrooms: some comparisons and deductions. In: Oller, J. W. & P. A. Richard Amato (Org.) Methods that work. Rowley, Mass: Newbury House, 1983.
- MAINGUENEAU, Dominique. Novas Tendências em Análise do Discurso. Campinas, SP: Pontes, 1989.
- MALINOWSKI, B. The problem of meaning in primitive languages. In C.K. Ogden and I.A. Richards, The meaning of meaning. London: Routledge and Kegan Paul, 1923.
- MASLOW, A. Motivation and personality. New York: Harper, 1954.
- MATOS, Francisco Gomes de. Pedagogia da positividade: comunicação construtiva em português. Recife, Editora Universitária UFPE.
- MEC - Ministério da Educação e do Desporto. Parâmetros curriculares nacionais - língua estrangeira. Brasília, Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.
- MERTZ, E. Linguistic ideology and práxis in U.S. law school classrooms. In: Pragmatics 2:3. International Pragmatics Association.
- MOITA LOPES, L. P. Pesquisa Interpretativista em Lingüística Aplicada: a linguagem como condição e solução. D.E.L.T.A., 10/2: 329-338, 1994d.
- MORITA, M. Diálogo a Distância no Processo de aquisição da oralidade em LE. (Dissertação de Mestrado em Lingüística Aplicada). Campinas: UNICAMP, 1993.
- MOSKOWITZ, G. Caring and Sharing in the Foreign Language Class. Cambridge, Massachussets: Newbury House, 1978.
- MC.LAUGHLIN, B. The monitor Model: Some Methodological Considerations. Language Learning, vol.28, nº 02, 1978.
- MOURA, M.O. A Atividade de Ensino como Unidade Formadora. São Paulo: USP, 1994.
- MUNBY, J. Communicative Syllabus Design. Cambridge University Press, 1978.

MURPHEY, Tim. Music and Song. Oxford: Oxford University Press, 1992.

NAGARAJ, GEETHA English Language Teaching: approaches, methods, techniques. Orient Longman, Calcutta, 1996.

-NELSON, G., WINTERS, T. ESL Operations: Techniques for Learning while doing. Rowley, MA: Newbury House Publishers, 1980.

NÓVOA, A. Os professores (coord.) e a sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 3^a ed. , 1997

NUNAN, D. Designing tasks for the communicative classroom. Cambridge: CUP, 1989.

_____. Language teaching methodology. Hemel Hempstead: Prentice-Hall, 1991.

OMAGGIO, ALICE C. Teaching Language in Context: Proficiency Oriented Instruction. Boston, MA: Heinleand Heinle publishers, INC., 1986.

ORLANDI, Eni Pulcinelli Discurso e leitura. São Paulo, Cortez,1988.

_____. Análise do discurso: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999.

O'MALLEY et al. Leaning strategies used by beginning and intermediate ESL students. Language Learning, 35.

ORTENZI, D. L. B. Grassano. A reflexão coletivamente sustentada: os papéis dos participantes. In: O professor de língua estrangeira em formação. José C. P. de Almeida Filho (Org.). Campinas, SP: Pontes, 1999.

ORTIZ ÁLVARES, M. L. Expressões idiomáticas do português do Brasil e do espanhol de Cuba: Estudo Contrastivo e implicações para o ensino de português como língua estrangeira. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.

PADILLA, R. (1993) HyperQual 2: For qualitative analysis and theory development. 3327 N. Dakota, Chandler, AZ 85224,USA

PAIVA, M. DAS GRAÇAS GOMES Avaliação: novas tendências, novos paradigmas. Minicurso. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.V Congresso Brasileiro de Lingüística Aplicada. Porto Alegre, 1996.

PAIVA, Vera Lúcia M. O A identidade do professor de inglês. APLIEMGE: ensino e pesquisa. V.1, N.1, 1997.

PALMER, A. S., RODGERS, T.A. Back and Forth: Pair Oriented Activities. Hayward, C.A: Alemany Press, 1985.

PECHEUX, M. Semântica e Discurso: Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução: Eni Orlandi et al. Campinas: Unicamp, 1988.

PEDREIRO, Silvana de Freitas O movimento comunicativo de ensino de Língua estrangeira no Brasil. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada, Brasília. UnB, 2002.

PENNYCOOK, A. The concept of Method, Interested Knowledge and the Politics of Language Teaching. TESOL Quarterly, vol.23, nº 4, Dec /89.

PIAGET, J. Y B. Inhelder. Psicologia del Niño. Madrid: Morata, 1969.

PERRENOUD, P. A Prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica. Porto Alegre: Artmed editora, 2002.

_____. Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: Artmed editora, 2001.

PICA, T. Second language acquisition, social interaction, and the classroom. Applied linguistics 8/1: 3-21. 1987.

_____. Second language teaching and research relationships: a North American view. In: Language Teaching Research, 1, 1997.

_____ & DOUGHTY, C. Input and interaction in the communicative language classroom: a comparison of teacher-fronted and group activities. In S.M. Gass e C. G. Madden (Eds.) Input in second language acquisition. Rowley, Mass: Newbury House, 1985.

POÇAS, I. M. Jogos Estimulam a Aprendizagem. In: Revista do Professor. Porto Alegre, Jan/Mar, 1992.

POSSENTI, Sírio Apresentação da análise do discurso. IEL. UNICAMP, 1999.

PRABHU, N. S. Second language pedagogy. Oxford. Oxford University Press, 1987.

_____. Acquisition Through Comprehension on English. vol V/ 4 Singapore 1989.

_____. Dimensões da sala de aula. Tradução de José Carlos Paes de Almeida Filho e Rita de Cassia Tardin Cardoso. Revista Contexturas, n. 5. APLIESP(Associação dos professores de inglês do Estado de São Paulo), 2002.

_____. Ideação e Ideologia na Pedagogia das Línguas. Tradução: Rita de Cassia Tardin Cardoso e Maristela Kondo Claus, TLA, 38, Unicamp, 2002.

REIS, S. Expressões de conhecimento de uma iniciante na formação de professores de língua estrangeira: um estudo de imagens. In: O professor de língua estrangeira em formação. J.C. Paes de Almeida Filho (Org.) Campinas, SP: Pontes, 1999.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. S. A brief history of language teaching. In: Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge: CUP, 1986.

RIVERS, Wilga M. Teaching foreign language skills. Chicago: Universidade de Chicago, 1968.

_____. Psicologia e ensino de línguas. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1974.

_____. Communicating naturally in a second language teaching. Cambridge: CUP, 1988.

ROGERS, C. R. On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy. Boston: Houghton Mifflin, 1961.

SAUSSURE, F. de Course in General linguistics, London: Fontana, 1974.(First published in 1915)

SAVIGNON, S. Communicative competence: an experiment in foreign language teaching. Philadelphia: Center for curriculum development. 1972.

SCHMITZ, J. R. Análise contrastiva. In: Tópicos de lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

SCOTT, M. Conscientização. Working Papers 19. CEPRIL, PUC-SP.1986.

_____. et al. Using a standard exercise in teaching reading comprehension. *ELT Journal*, n.38/2. 1984.

SEARLE, J. R. *Speech acts: an essay in the philosophy of language*. Cambridge: Cambridge University Press, 1969.

SELINKER, L. *Interlanguage*. In: *IRAL*, vol x / 3. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1972.

SCHÖN, D. A. *Generative metaphor and social policy*. In: ORTONY, A. (ed.) *Metaphor and thought*. Cambridge: CUP, 1983.

SEEDHOUSE Paul. *Classroom interaction: possibilities and impossibilities*. *ELT Journal*, Vol. 50/1 1996

SKEHAN, P. *Individual difference in second language learning*. London: Edward Arnold, 1989.

SKINNER, B. F. *Sobre o behaviorismo*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Cultrix, 1985.

SINCLAIR, J. & D. BRAZIL *Teacher talk*. Oxford: OUP, 1982.

SINCLAIR, J. McH. & R. M. COULTHARD. *Towards an analysis of discourse*. London: OUP, 1975.

STATON, A. & HUNT, S. *Teacher socialization: review and conceptualization*. In: *Communication Education*, v. 41, April, 1992.

STEVICK, E.W. *Teaching languages: a way and ways*. Mass.: Newbury House, 1980.

SWAN, MICHAEL *A critical look at the communicative approach (1, 2)* *ELT Journal*, Vol. 39/1, January, 1985.

SWAIN, Tania Navarro *Você disse imaginário?* In: *História no plural*. Ed.UnB BSB, 1993. Tania Navarro Swain (org.)

TARDIN CARDOSO, R.C. *Jogar para aprender língua estrangeira na escola*. Dissertação de mestrado em *Linguística Aplicada*. IEL, UNICAMP, Campinas, SP, 1996.

_____. Jogos jogados em sala de aula: os registros de campo e sua interpretação. Linguagem e ensino. Revista do Curso de Mestrado em Letras. Pelotas, v.1, Nº 2, julho,1997.

_____. Algumas ponderações sobre o jogo fora e dentro da sala de aula de língua estrangeira. Revista Trabalhos em Lingüística aplicada, n.37. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2001.

_____ & CLAUS M.M. K. Ideação e ideologia na pedagogia das línguas. Tradução de N. S. Prabhu. Revista Trabalhos em Lingüística aplicada, n.38. Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, 2001.

TAYLOR, G. Empirical or Intuitive? A review of the Natural Approach: language acquisition in the classroom. Language Learning, 34, 1984.

TELLES, J. A. Being a Language Teacher: stories of critical Reflection on Language and Pedagogy. Tese de Doutorado. Toronto: Universidade de Toronto, 1996.

_____. A trajetória narrativa: histórias sobre a formação do professor de línguas e sua prática pedagógica. In: Trabalhos em Lingüística Aplicada, 34. Campinas: UNICAMP, 1999.

_____ & OSORIO, M.R. O professor de línguas estrangeiras e o seu conhecimento pessoal da prática: princípios e metáforas. Linguagem e ensino. Revista do Curso de Mestrado em Letras. Pelotas, v.2, Nº 2, julho,1999.

TEIXEIRA DA SILVA, V.L. Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE. Tese de Doutorado. Campinas: UNICAMP, 2000.

TRIM, J. Introduccion. En: A rationale for language teacher education. Estrasburgo: Council of Europe, 1987.

UR PENNY. Discussions that work. Cambridge : Cambridge University Press, 1981.

_____. Teaching listening comprehension. Cambridge: CUP, 1984.

UYENO, E.Y. Jogos Imaginários: uma análise discursiva de cursos de atualização do professor de língua estrangeira. Dissertação de mestrado. Campinas: UNICAMP, 1995.

VAN EK,J. The treshold level. Estrasburgo: Council of Europe, 1975.

VAN LIER, L. *The Classroom and the Language Learner Ethnography and Second-Language Classroom Research*. London: Longman, 1988.

VAN MANEN, M. (1990) *Researching Lived Experience*. London, Ontário: The Athlone Press

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Um estudo da interação aluno-aluno em atividades em pares ou em grupos na aula de língua Estrangeira. Dissertação de Mestrado. UNICAMP, 1992.

_____. A prática de ensino e o estágio supervisionado como focos da pesquisa na formação do professor de LE. *Contexturas*, nº 1, APLIESP: 1992.

_____. Conflitos e incertezas na renovação da prática de sala de aula do professor de língua estrangeira: um estudo etnográfico. Tese de Doutorado, UNICAMP. Campinas, 1996.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WALLACE, M. *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

WEINSCHEIMER, J.C. (1985) *Gadamer's Hermeneutics: A reading of truth and method*. New Haven: Yale University Press.

WENDEN, A., RUBIN, J. (orgs.) *Learner Strategies*. In: *Language Learning*. Englewood Cliffs: Prentice Hall Inst., 1987.

WERTSCH, J. From social interaction to higher psychological processes. *Human Development*, 22, 1-22.

WESCHE, M. Communicative testing in a second language. *The Modern Language Journal*, 7:1, 1983.

WHITE, L. Against Comprehensible input: the input hypothesis and the development of second language competence. *Applied Linguistics*, 8, 1987.

WHITEHEAD, J. Teacher expert or expert teacher? In: *Tesol Matters*, Dec 92/ Jan93.

WIDDOWSON, H. Teaching English as Communication. Oxford: University of Oxford, 1978.

_____. Explorations in Applied Linguistics. Oxford: Oxford University Press, 1979.

_____. Knowledge of language and ability for use. Applied linguistics, Vol. 10/02,1989.

WILLIAMS, M. Language taught for meetings and language used in meetings: is there anything in common? In: Applied Linguistics, v.9, nº 1. OUP, 1988.

WILLIS, J.A. Framework for task-based learning. Longman handbooks for language teacher. Longman, 1996.

WILKINS, D.A. Notional syllabuses. London: Oxford University Press, 1976.

_____. Grammatical, situational and notional syllabuses, Proceedings of the Applied Linguistics, Copenhagen, 1972.

ZANON, J. Psicolinguística y didáctica de las lenguas: una aproximación histórica y conceptual. Comunicación y discurso en la clase de lengua.. Madrid, Revista Cable, n. 3, 1989.

ANEXO 1- EXCERTOS DO CURSO DE EXTENSÃO PARA PROFESSORES DE INGLÊS – A LINGUAGEM DO MÉTODO EM ATIVIDADES COMUNICATIVAS

1.1. FEATURES OF COMMUNICATIONAL TEACHING

“ Grammar construction by the learner is an unconscious process which is best facilitated by bringing about in the learner a preoccupation with meaning, saying or doing.”

(Prabhu: 1982)

“Language form is best learned when the learner’s attention is on meaning and not on form. “ (Prabhu: 1982)

✓ **There is no systematicity in terms of structures or teaching items and situations.**

✓ **Problem solving activities or tasks form the main thrust of teaching and learning. Learners are encouraged to attain facility with the language through these activities.**

✓ **In dealing with the class, the teacher controls his/her language as an adult does while talking to a child. This is known as natural control.**

✓ **Language learning is recursive and is acquired with practice over time and not in single experiences.**

✓ **Proficiency develops gradually.**

- ✓ **There is no SINGLE CORRECT method.**
- ✓ **Grammar instruction comes out of the need to communicate.**
- ✓ **Materials and activities are meaningful and natural.**
- ✓ **The classroom environment encourages communication.**
- ✓ **The classroom is a cultural island, a “social event”.**
- ✓ **All language skills are assessed.**

1.2. CONCEPTS OF:

1. TEACHING a foreign language implies a condensed and often contradictory vision of man, of language, and of teaching and learning another language. It is a vision that encompasses a teacher’s specific affectivity towards instruction, the students, the target language, the subjects, the profession, and the target culture. Teaching means helping/ guiding the student to find his way in the process of meaning construction.

2. LEARNING a foreign language, on the other hand, equally embraces specific configurations of affectivity (motivation, risk taking capacity, degree of anxiety, peer pressure) with respect to the target language desired and/or needed to be learned. Learning means a process of humanization through an effort of meaning construction.

Learning a target language is learning to interpret meaning in that new language and this implies forming relationships with others in a search of experiences which are deep,

valid, personally relevant, capable of new understandings, and preparatory for subsequent actions. Learning a foreign language this way the pupil is expanding outwards from a hub by forming interactive relationships in the target language that will gradually demystify it or make it seem less foreign. (Almeida Filho, 1993)

INPUT is all form of linguistic content that a student is exposed to. For instance, doing a task, reading a text, playing a game, watching a film and retelling it or talking about it, and so on.

INTAKE is the input you take with you over a period of time and can later remember. Second language learners are exposed to potentially large quantities of input, only a fraction of which becomes intake.

COMMUNICATION means understanding, arriving at and conveying meaning.

1.3. LABELS THAT SHOW USAGE AND USE – RELATED ACTIVITIES¹⁹

WORDS THAT SHOW USE

Use-do-construct-spontaneity-develop-
fluency-create-guide-practice-autonomy-
interdisciplinarity- from personal experience
to meaning construction

USAGE LABELS	USE LABELS
<ul style="list-style-type: none"> - isolated vocabulary - excess of rule exposition - rule application in exercises - decontextualised dictation or activities - filling the gaps exercises 	<ul style="list-style-type: none"> - roleplaying (with freedom to create) - games/ puzzles - activities based on tasks - oral and written reports - translations based on discussions/ dictionary use in group/pair works - meaningful interaction among the students. - resumes through graphs/ meaningful ideas of the text

¹⁹ Almeida Filho, J.C.P. Course handout “Abordagens no Ensino de LE”. IEL, UNICAMP, 2001. (Nossa tradução).

1.4.CONTRASTIVE VIEWS OF THE TRADITIONAL AND THE COMMUNICATIVE APPROACHES TO LANGUAGE LEARNING AND TEACHING

The theoretical bases – Behaviorism, Constructivism/Sociointeractionism – of the main foreign language teaching approaches – grammar/translation and communicative approaches – clearly portray the teachers’ and the students’ roles which can be read in the following table.

TEACHER’S ROLES		STUDENT’S ROLES	
TRADITIONAL APPROACH	COMMUNICATIVE APPROACH	TRADITIONAL APPROACH	COMMUNICATIVE APPROACH
Grammar systematizer	Facilitator of the communicative process	Passive repetitor of grammar rules	Active participator, inquirer and colaborator
Knowledge owner	Meaning negotiator	Grammar rule memorizer	Knowledge author
Information provider	Communication and interaction environment provider	Simulator of previously stablished roles	Project author, problem solver, interactive being.

Linguistic trainer	Systematizer and routinizer in due proportion. Inquirer.	Mechanical learner of language form.	Ideas associator. Observer.
Action controller	Student progress booster. Guide and evaluator throughout contextualized tasks.	Passive receiver of information	Responsible for his/her own learning in and outside the classroom.

Task: Read the table above. Choose a teacher's role and a student's role and give example of an activity in which those roles can be observed.

A motivação apresentava suas duas faces: o lado intrínseco e o extrínseco. Foi intrínseco na medida em que o aluno-professor buscava conhecimentos teóricos e tentava interpretá-los para desenvolver suas próprias idéias em atividades úteis ao dia-a-dia do professor, i. é., ao seu contexto de ensino. É o que podemos ler no excerto abaixo retirado de uma das aulas do curso:

1.5. COMMUNICATIVE APPROACH ACTIVITIES

Concept: Communicative activities are similar to language use activities in real life. They constitute the means through which a teacher can create the circumstances to increase the probability of learning.

PP- There is a gap between practice and theory. An activity must combine theory (background knowledge) and practice (action situations) for learning through an activity is learning both theory and practice.In this class, we will develop a communicative framework for activities for language use and thinking competences for you to improve communication, thinking and language use in the classroom.

An activity is constituted by background knowledge and action situations. For example: (a professora-pesquisadora apresentou a seguinte transparência e explicava como deve ser composta uma atividade, citando exemplos concretos para o ensino de teorias através de atividades.

ACTIVITY

CONTENT AREA	ACTION SITUATION (SPECIFIC, PRACTICAL)	BACKGROUND KNOWLEDGE (GENERAL, THEORETICAL)
Krashen's hypothesis	Watching a film on Krashen's lecture about his studies. Note-taking	Theories of second language acquisition.

A seguir, a professora-pesquisadora ditava e escrevia no quadro o enunciado da atividade a ser feito.

- 1. Identify a few activities in any subject area of Physics, Literature, History, Geography, etc... For each activity, give an example of an action situation (the practical side) and list some of the background knowledge (theoretical side) required.**

ACTIVITY

Action situation	Background knowledge

Os alunos-professores em grupos de três e quatro participantes trocaram idéias, a maioria falava em inglês e apenas dois grupos, (cinco alunos-professores) se expressaram em língua materna durante o trabalho, mas, na apresentação, um de cada grupo apresentou suas idéias em inglês.

No final, o quadro desenhado na lousa e preenchido com idéias dos alunos-professores ficou do seguinte modo:

Action situation	Background knowledge
<ul style="list-style-type: none"> - A physical experiment in the classroom. - Face to face game. /Card game - Writing a summary - Concrete material for visualizing, for reading and making graphs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Chemistry. Atoms/molecules and substances – electrons. - Asking and answering questions in a foreign language. - Research on global environment (any subject from a magazine or subjects discussed on information and culture programs on TV. - Abstract concepts in any subject: Geography, History, Physics, Literature.

1.6. MEMORIES OF US (A LISTENING AND SPEAKING ACTIVITY)

**Material: José Carlos P. de Almeida Filho and Marilda Cavalcanti's tape.
a record player.**

Procedures:

1.The students should be seated in a circle so everyone can see the entire class. Start the activity by saying: We're going to listen to a conversation between two professors. Let's imagine what must be the focus of their talk. The teacher will write the students' opinions on the board to compare later.

2.Now, listen to the teachers' memories on their beginning careers and think of some experiences when you started teaching. Highlight what you found meaningful and you will remember in the future.

3. Write it down and then talk about it.

Processes involved: listening, reflecting, evaluating the teachers' own practice, writing and speaking.

Comments: This activity serves to bring out warm feelings in the members of the class. Some of the memories brought up will also have significance to others in the group, who will enjoy having them recalled.

1.7. HALF A CROSSWORD: TEACHING AND LEARNING VOCABULARY

Level: experienced teachers

Topic: methodology

Activity type: puzzle

Aim: to recognize words connected with teaching and learning.

Instructions:

1. **Work in groups A and B.**
2. **The crossword below is only half filled in. Group B also have a crossword that is only half filled in. Take it in turns to ask what is the missing words are (e. g. "What's 3 across?" and answer by trying to explain each word.**

Note: the words may be written:

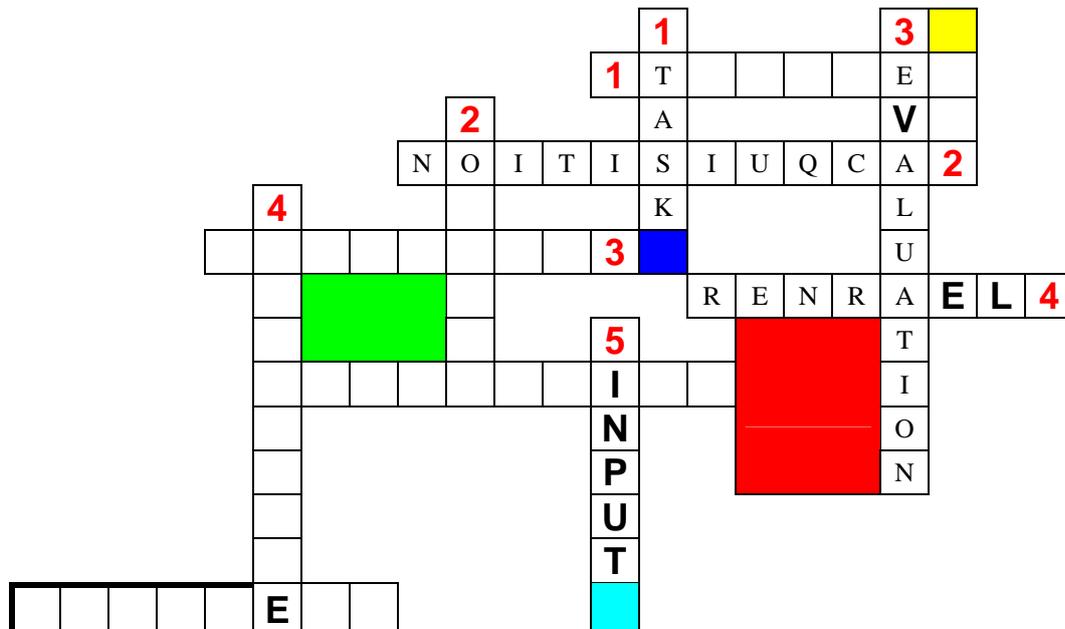
a. from left to right 

b. from right to left 

c. from top to bottom 

d. from bottom to top 

GROUP A



Here are the words you will have to explain to group B:
Task, acquisition, evaluation,
learner, input.

Instructions:

3. Work in groups A and B.

4. The crossword below is only half filled in. Group B also have a crossword that is only half filled in. Take it in turns to ask what is the missing words are (e. g. "What's 1 down?" and answer by trying to explain each word.

Note: the words may be written:

a. from left to right 

b. from right to left 

c. from top to bottom 

d. from bottom to top 

1.8. READING ACTIVITY.

Before reading the text, let's think about what we have been doing in the classroom.

In pairs, discuss with your partner the following questions:

1. For you, what is relevant in the classroom?
2. Do you believe a student can learn to speak English in the classroom? Why?
3. What do you know about the communicative approach?
4. Which kinds of activities do you use in your classrooms? Why?

ON THE COMMUNICATIVE APPROACH ACTIVITIES

The communicative approach started in Europe around the sixties and there have been a number of studies comparing the effectiveness of different methodologies, such as grammar-translation or audio-lingual methods. These have been inconclusive due to the fact that no methodology is intrinsically “better” than another although many research results (Krashen, 1982) point to the teaching of a foreign language through natural processes in the classrooms.

There had been a project of teaching based on tasks in India that was quite efficient. The Bangalore project was created by an applied linguist named Nagore Prabhu (1987) and the teachers from that project used special activities with no formal or explicit teaching of grammar. In Brazil, we have many adepts of the communicative approach such as J.C. P. de Almeida Filho, (1993) who affirms that in second language acquisition, input alone is not sufficient, students must have the opportunity to interact and to verbalize in the new language.

There are some concepts to follow if a teacher wants to be really communicative in her/his classroom. They are:

- Use the target language consistently.**

- Use cooperative learning and interactive language tasks.**

- Focus on meaning over form.**

- Provide meaningful reading and writing experiences.**

- Incorporate cultural experiences.**

- Integrate other curricula areas and academic skills.**

- Focus on learner needs.**

- Focus on thematic planning and provide a coherent theme or topic for each lesson.

- Provide for appropriate assessment.

Increasingly, teachers are now attempting to exploit activities which are interesting and relevant to the students, the activities based on tasks of real life content, by providing communicative experience in the classroom which is as similar as possible to the needs of communication outside it.

Now, after reading the text, could you cite some kinds of activities you use in the classroom which portray the criteria of the communicative approach? Justify your answer.

- Talk to your partner and then prepare a list of items to reflect on:

1.9.WHAT MAKES LANGUAGE LEARNING VERY EASY OR VERY HARD TO LEARN?

IT'S EASY WHEN:	IT'S HARD WHEN:
<p>© It's real and natural</p>	<p>© It's artificial</p>

1.10. WHAT I WANT FROM MY CLASSROOM

Purposes:

to help teachers reflect on their classroom practice.

to help them set goals for what they want to do now and in the future.

to practice free conversation and composition.

Procedures: orient the class to the assignment:

“ The older we get, the faster time passes. There are many things we want to do, yet there never seems to be enough time to do them all. Reading theory of second language acquisition and observing our own practice in the classroom can help us to know what to do, what to change by examining what we actually want to do in our classrooms.”

As an assignment, I’m going to ask you to think about what you really want to do in your classrooms in order to get interaction among the students, to have them using the English language in the classroom, spontaneously, naturally. Write a list of as many real activities (those that can be also done outside the classroom) as come to your mind. Spend about fifteen minutes doing this.

Then, spend fifteen minutes deciding the most relevant ones, marking them with a number 1, 2, 3 and set the categories (what attitudes, habits they tend to develop/ use the target language?) to them.

Choose one of them and prepare it to apply to your group of students.

After doing this activity, write a summary of what you learned from doing it and from observing your partner's presentations.

1.11. PAIR DICTATION

Procedures:

In pairs, student A dictates what he/she has in the text and student B writes in the gaps. Then, the one who wrote dictates the text for student A to complete the gaps. At the end, both students check their texts and self-evaluate themselves.

1. Student A

A number of _____ studies have been _____ under the direction of Wong-Fillmore (1982, 1986) who has been _____ with the relationship _____ various _____ participant structures and learner individual _____. The _____ of the classrooms has been _____ around two _____. The first is _____ the proportion of _____ student children to _____ student children. The second variable _____ the nature of class _____. (Skehan, 1989)

Student B

A _____ of interaction _____ have been conducted under the _____ of Wong-Fillmore (1982, 1986) who has been concerned with the _____ between _____ classroom _____ structures and _____ individual differences. The structure of the _____ has been analysed _____ two variables. The first is simply the _____ of native _____ children to non-native student _____. The second _____ concerns the nature of _____ organization. (Skehan, 1989)

1.12. GAME ON MAKING DECISIONS IN THE CLASSROOM

A professora-pesquisadora dividiu a lousa ao meio e anotou o que os alunos dos dois grupos iam dizendo:

TEACHERS' PROBLEMS	POSSIBLE SOLUTIONS
<ul style="list-style-type: none">• Students don't do homeworks• Students defy their teachers' linguistic-communicative competence• Numerous classrooms• Heterogeneous classrooms• Students refuse to speak in English	<ul style="list-style-type: none">• Teacher must put them aware of the importance of homework activities for acquiring a FL.

1.13 VOCABULARY DEVELOPMENT GAME

Words connected in meaning.

Theme: learning/ teaching process

1.14. ON THE POSITIVE AND NEGATIVE ASPECTS OF THE COMMUNICATIVE APPROACH (on the board)

Os alunos-professores refletiram sobre os aspectos positivos e negativos da abordagem comunicativa e emitiram as seguintes opiniões:

Positive aspects	Negative aspects
<ul style="list-style-type: none">• Informal environment• Meaningful interaction (students and students and students and teacher)• Acquisition (subconscious process start to develop)• Fluency• Meaning negotiation	<ul style="list-style-type: none">• Student may feel he is only playing not studying.

ANEXO 2. TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO ANTES DO CURSO

Pp - Para você, o que quer dizer abordagem comunicativa?

P1- Eu entendo que a abordagem comunicativa é muito importante pois é através da facilidade na comunicação que se desperta o interesse e o gosto na aprendizagem da língua estrangeira.

P2- a forma de como o professor utiliza os seus conhecimentos na transmissão aos alunos. Inclui também o ambiente de sala de aula e a postura do professor diante de seus alunos (a expectativa).

P3- It's an emphasis to teach looking for creating tasks that can lead people to communicate more in English interacting, facing more the hability of speaking.

P4- Dentre as várias abordagens ao longo da história, é a mais recente; é a abordagem que tenta unir fala e escrita ao contrário da abordagem da tradução que priorizava a escrita. É a abordagem que tenta suprir as falhas das abordagens anteriores.

P5- É uma maneira que temos de entender como se faz e se dá o uso da competência lingüística.

P6- Interaction is one of the fundamental principles of the communicative approach. The classes should be given in the target language and the grammar is only explained when it turns into oral production.

P7- Abordagem comunicativa – modo de expressão do professor, de seus conhecimentos e sua postura na sala de aula, isto é, como o professor expõe aos alunos aquilo que ele sabe.

P8- Communicative approach in my opinion is an approach that studies communication, a way of working with students using a lot of talking in the language you're working. It is sort of using the language itself to teach it whether writing it on the board or speaking it, sometimes (or always) using even gestures, mimics or illustrations.

P9- Em minha opinião, uma abordagem comunicativa é aquela que como o próprio nome já diz, propicia ao aluno a capacidade de aprender a se comunicar numa segunda língua ou língua estrangeira, de forma natural e espontânea, nos contextos do dia-a-dia. A abordagem comunicativa, se eu a entendo bem, é uma proposta de ensino mais perto da realidade do processo natural de aprendizagem.

P10- É a abordagem em que o aluno aprende com mais facilidade e de maneira prazerosa através de jogos, músicas, role plays, etc.

P11- Communicative approach can be defined as the actions the teacher takes in the classroom when teaching a second language or a foreign language. These actions are to be based on the process of learning instead of the use of grammar.

P12- A abordagem em inglês é importante para que o aluno desperte e tenha interesse em aprender a se comunicar através de uma língua estrangeira.

P13- Communicative approach is a way of breaking through your students' reserve and invite him/her to express their opinion. I think that this sort of approach is done in a casual manner that allows the student to be at ease, which permits him to learn better (without the fear of making mistakes).

P14- The way someone may get in touch with someone else. By, in touch, it may reach someone's feelings, willingness to listen, to learn, to practice to contribute to his character.

P15- Communicative approach is a kind of activity we use to communicate with other people in a very motivative way. You use games, pictures. It's an approach based on activities that are useful and motivating for people to learn a language.

ANEXO 3. TRANSCRIÇÃO DO QUESTIONÁRIO DEPOIS DO CURSO

1. Pp- Para você, o que significa abordagem comunicativa?

P1- abordagem comunicativa é a maneira moderna de se ensinar, levando em conta o ambiente, a cultura, o emotivo, a interação para obter bons resultados. É a maneira humana, social e psicológica de ensinar.

P2- abordagem comunicativa é uma filosofia de ensino que inclui textos autênticos, jogos, projetos, dramatizações, poemas, músicas, trabalhos em grupos ou em pares. É uma maneira diferente de ensinar, em que o professor é apenas um guia, um ajudante do aluno, e o aluno é o autor do seu conhecimento.

P3- É trabalhar num processo que propicie ao estudante da língua-alvo a sua aquisição, num ambiente confortável e interessante, por envolver atividades significativas para ele, as quais lhe permita interagir com os demais, negociar significados no intuito de entender a mensagem que lhe é passada, sem cobranças ou pressões para que o processo se dê (subconscious) de forma positiva e permanente e o conduza à comunicação desejada na língua. É muito importante o estudante produzir seu conhecimento fazendo um esforço para desenvolvê-lo ativamente. O papel do professor é apenas o de um orientador, facilitador nesse processo e não o centro que fica deslocado para o estudante.

P4- Ao longo da história do ensino de línguas é a abordagem mais atual. Surgida na Europa, foi introduzida no Brasil pelo professor Almeida Filho. A abordagem comunicativa,

enquanto uma filosofia do ensino de língua, engloba uma visão humanística, uma visão sociológica e uma visão cognitiva.

P5- Abordagem comunicativa é toda uma filosofia de ensinar. São as experiências que temos como professor e como aluno. São nossas crenças, intuições que nos fazem chegar até o aluno e oferecer suporte para que ele produza em uma nova língua e entenda o que ele está produzindo.

P6- A abordagem comunicativa representou uma grande mudança nos paradigmas de ensino. Em seus princípios, essa abordagem aponta novos caminhos para o ensino de línguas. Aquisição em contextos significativos, próximos do real, ao invés de aprendizado por meio de exercícios mecânicos, enfocando a forma. O uso agora é o mais importante.

O aluno é visto como o centro do processo, e a interação é a essência dessa abordagem que enfatiza, acima de tudo, a linguagem como veículo social de comunicação. O envolvimento em um ambiente de baixa ansiedade pode favorecer a motivação que poderá levar à aquisição, tornando a sala de aula um ambiente de crescimento.

P7- abordagem comunicativa depois de todas estas aulas explorativas e explicativas, significa uma abordagem em sala de aula onde se dá uma total integração entre os alunos e os alunos com o professor, pois o mesmo terá criado uma atmosfera informal, agradável e positiva. Os alunos através de atividades “aprenderão” a língua e não apenas “aprenderão” (Acquisition = subconscious process). A fala é enfatizada mais do que a forma e o método de ensino usando regras de gramática. Os alunos, junto com o professor, negociarão o sentido e com grande motivação vão adquirindo a língua onde a gramática entrará apenas como um

pano de fundo, compondo o cenário da sala de aula muito sutilmente. A abordagem comunicativa deve ser a mais enfatizada possível, deve ser divulgada e aplicada pelos professores. Deve dar-se “na prática” e não aparecer “mascarada” apenas para a venda de cursos de línguas ou até mesmo material didático. Cabe ao professor consciente fazer com que isto aconteça e conscientizar os seus alunos da importância desta mesma abordagem.

P8- abordagem comunicativa é a priorização da vivência prática da língua através de atividades que proporcionem uma aquisição de conhecimento natural, onde o professor é apenas um guia, um orientador e não o dono do conhecimento.

P9- Para mim, abordagem comunicativa é aquela que, como o próprio nome já diz, dá ênfase à comunicação, ao uso da língua em detrimento da forma (gramática). Essa abordagem valoriza o ensino da cultura, da socialização, da interação entre os alunos, para que a “aquisição” se dê de forma natural e espontânea. **Os erros dos alunos nessa abordagem são considerados também como forma importante de se aprender, o que faz com que o aluno se sinta à vontade para se arriscar (risk taking) e tentar falar mais.**

P10- é uma nova tendência para o ensino de língua estrangeira. **Através dela podemos ensinar/aprender uma LE pelo uso e não pela teorização da gramática. A abordagem comunicativa garante a interação de todos e o uso da língua num contexto real para o aluno.**

P11- A abordagem comunicativa preocupa-se em proporcionar ao estudante de LE/L2 condições físicas, sociais, culturais, pessoais e pedagógicas de maneira que ele possa

adquirir/aprender a língua-alvo. **A tarefa do ensinante de língua estrangeira é auxiliar, guiar o aluno e não colocar-se em classe como o ditador do conhecimento.**

P12- Abordagem comunicativa do professor é a utilização de suas competências implícitas e explícitas para levar aos alunos atividades e experiências que sejam relevantes para suas vidas, tornando a sala de aula um ambiente onde haja interação e o aluno possa desenvolver seu aprendizado sem medos, inibições e com um mínimo de frustração.

P13- It has to deal with acquisition, and true acquisition teaches the best use, not only of one but of all our activities and acquirements. Sometimes, because of our active life, it is difficult to discern our own motives, i. e., what I do and Why I do it. When taking into consideration the effect of our own actions, we may cover the whole circle of obligation _ to ourselves, to others and to God.

P14- abordagem comunicativa é uma maneira de ensinar onde a interação professor/aluno, aluno/aluno é feita num ambiente informal, havendo motivação e negociação de ambos os lados.

P15- The communicative approach is a path taken by the teacher to improve as much as he/she can his students' acquisition of the target language. This includes creating a positive low anxiety environment, interaction between the student and the teacher and the negotiation of meaning.

2. Pp - Você já havia estudado ou lido sobre teorias de aquisição de língua estrangeira antes de vir fazer este curso?

P1- alguma coisa sim, porém não muito.

P2- Sim, eu me formei em Letras e tive contato com este assunto na faculdade.

P3- Não.

P4- Sim, já havia estudado um pouco sobre aquisição de língua estrangeira quando cursei Metodologia do ensino de francês na USP.

P5- Comecei a ler quando iniciei meu curso este ano com o professor José Carlos Paes de Almeida Filho.

P6- Sim.

P7- Sim, na Faculdade PUC-Campinas em Lingüística Aplicada, com o Prof. Dr. José Carlos de Almeida Filho em uma matéria que estou cursando junto a UNICAMP como aluna ouvinte e agora neste curso.

P8- Não. Se já havia não me lembro.

P9- Sim. Durante o curso de Letras, em curso feito no exterior e também através de cursos promovidos pelas editoras Oxford, Longman, entre outras e pela própria UNICAMP (Almeida Filho).

P10- Comecei o ano estudando o livro Dimensões Comunicativas do Ensino... do Prof. Almeida Filho na faculdade, por isso, tinha uma noção da abordagem comunicativa, mas nesses dias pude me aprofundar nesse assunto.

P11- Já participei de alguns cursos na área de ensino aprendizagem de línguas no IEL.

P12- Eu tinha lido alguns capítulos do livro Dimensões Comunicativas no ensino de línguas (Almeida Filho), pois esse livro tem feito parte de aulas de Prática de Ensino na faculdade que estou cursando.

P13- No, never.

P14- Já havia ouvido no curso de graduação.

P15- I had only done research in motivation of students in language acquisition. (I only had done research on students' motivation about learning acquisition)

3. O que você aprendeu neste curso?

P1- O quanto eu ainda tenho para aprender.

P2- Eu aprendi mais tipos de atividades, sobre abordagem comunicativa e reforcei o que eu havia aprendido na faculdade. Aqui, o conceito de abordagem comunicativa foi abordado de maneira mais intensa que na faculdade.

P3- **Que o ensino da gramática não leva à fluência desejada, pode levar à correção constante por parte do estudante e gerar nele um bloqueio. Que é importante o estudante entender, interagir e falar a língua para adquirir a fluência primeiramente. Aprendi o quanto é importante abaixar o nível de tensão e ansiedade que pode envolver os alunos para que a aquisição se dê de forma satisfatória e positivamente. Aprendo como utilizar diferentes técnicas e recursos e trabalhar nessa abordagem que privilegia a comunicação, a participação. Bem como avaliar o material disponível no mercado (livros didáticos) no sentido de buscar o que está sendo proposto.**

P4- **Com o curso pude ter uma visão geral sobre a abordagem comunicativa e sobre lingüística aplicada. Tal visão geral me fez perceber que preciso estudar mais, e, de uma forma particularizada, vários assuntos.**

P5- **Muitas coisas, mas a com que eu mais fiquei emocionada foi a capacidade que temos em aprender coisas novas e compartilhar experiências.** (grifo da aluna)

P6- **Aprendi a refletir um pouco mais sobre o que já havia lido. E também um pouco mais sobre situações de interação e atividades comunicativas.**

P7- Sempre aprendemos muito e sempre temos o que acrescentar. Várias atividades apresentadas por você, Rita, e também a bibliografia que você nos forneceu já integrei ao meu acervo de material para usar junto aos meus alunos. Obrigada pela sua grande contribuição.

P8- Aprendi que não devo ser o dono do conhecimento, que devo me perguntar e auto-avaliar se meu aluno, que o é há dois ou três anos, é capaz de se comunicar em situações práticas. Caso conclua que não, devo repensar minha forma de trabalho e aproveitar a implantação da abordagem comunicativa ou a melhoria da utilização dela nas minhas aulas.

P9- Muitas idéias, mas acima de tudo, a diferença entre aquisição e aprendizagem. Eu acredito que esses conceitos vão me ajudar muito em minhas pesquisas e também em minha profissão.

P10- Nesse curso aprendi como é trabalhada a abordagem comunicativa, os jogos, a maneira de interagir com os alunos. São ótimos fundamentos que baseiam a prática.

P11- Aprendi que ainda há muito o que se descobrir em ensino-aprendizagem de LE/L2. O curso foi sem dúvida um passo avante que despertou uma maior sede de leituras sobre abordagem comunicativa, competências, tarefas, aquisição/aprendizagem, enfim, o ensino comunicativo.

P12- Nesse curso pude ter uma ampla visão do ensino de língua estrangeira nos dias atuais. Como ainda estou na graduação, posso iniciar minha carreira com novos propósitos, buscando ser comunicativa em minhas aulas. Tenho um longo caminho a percorrer....

P13- I've learned about Krashen's, Prabhu's theories and so forth... Also, I was informed of many options we may work with as a conductor of acquisition. It also made me reflect and try to clarify my own beliefs about what I do and why I do it.

P14- Apesar de ter ouvido na faculdade, aqui consegui clarificar as idéias.

P15- I have learned a great deal in this course. I learned that I shouldn't underestimate student's creativity or intelligence. I learned many new activities that I'm sure will be of great help in my classes and I saw that some of those that I used to use for my students were not helping them acquire anything. I learned about the communicative approach and how to use it better in my classes.

4. Quais sugestões teria a acrescentar?

P1- o curso é muito bom e deveria ser estendido para atender um número maior de professores.

P2- Sugestões são sempre bem vindas, mas infelizmente, não tenho nenhuma a acrescentar, pois você abrangeu tudo no curso de uma maneira bem clara.

P3- Ter o material pronto em uma apostila com a seqüência das atividades e o material ou bibliografia de suporte no fim para pesquisa. (Somente uma idéia, mas foi tudo bom), a título de economia para podermos trabalhar mais satisfatoriamente ou para leitura anterior.

P4- Como sugestão, acho que o curso teria de dar uma visão histórica sobre o ensino de línguas ao longo dos últimos séculos: quais eram as abordagens anteriores, quais seus aspectos positivos e negativos?

P5- Volte mais vezes e nos ofereça mais e mais oportunidades de aprender com você.

P6- Que o curso tenha mais aulas para dar tempo de fazer outras atividades. O assunto é vasto e complexo.

P7- Talvez fosse interessante que num curso posterior você pedisse aos alunos-professores que trouxessem as atividades que eles usam com seus alunos e consideram “comunicativas” para serem aplicadas, debatidas e analisadas em sala de aula. **Digo isso porque muitos professores usam atividades com a nomenclatura “comunicativa” e as mesmas não são.**

P8- O trabalho foi brilhantemente desenvolvido pela professora Rita de Cássia. Dizem que sempre há algo a ser melhorado, entretanto, diante da minha satisfação pela intensidade de reflexões que me foi proporcionada, acho até inoportunas quaisquer sugestões. Oxalá outros professores tivessem a oportunidade que eu tive.

P9- Eu gostaria de entender melhor como funciona a “escrita” dentro da abordagem comunicativa, pois confesso que como falamos pouco a respeito, sinto receio em aplicá-la e prejudicar minhas aulas voltadas para a comunicação.

P10- Não tenho sugestões. O curso foi realmente ótimo.

P11-Um segundo curso com aprofundamento de leituras?

P12- Nada a acrescentar. Somente parabenizar.

P13- _____

P14- _____.

P15- I only suggest that before the course a book should have been made including photocopies of the material given and with blank pages for us to take notes on. A good deal of time was spent by the students running back and forth the photocopier. Other than that, the course itself was excellent with rich material and was all wonderfully explained and elaborated.

5. Qual ou quais as atividades de que mais gostou? Por quê?

P1- As atividades de que mais gostei foram as realizadas em grupo, aplicando jogos e a apresentação do projeto. Isso me acrescentou muito. Além disso, foi de

fundamental importância para mim estar, durante todo o curso, em contato com colegas falando o tempo todo em inglês.

P2- A atividade de que eu mais gostei foi a leitura do poema. Os alunos não estão acostumados a lerem poemas em português, muito menos em inglês. Essa é uma boa oportunidade para fazer com que eles se interessem pela leitura de poemas, que nos ensinam muito refletir sobre a vida.

P3- Gostei das atividades de criação com os recursos distribuídos. Pudemos ver como podemos inovar, quantas idéias surgem. Gostei muito dos vídeos, foram ótimos e elucidativos a respeito da abordagem na teoria e na prática.

P4- Gostei de todas as atividades de modo geral.

P5- As que mais me chamaram a atenção foram as práticas, pois nos fizeram refletir sobre como estamos atuando e como podemos melhorar nosso desempenho.

P6- O vídeo com exemplos de métodos (Larsen Freeman) que serviram para ilustrar o que eu já havia lido anteriormente. A aula de sábado em que os grupos prepararam atividades (exemplos práticos).

P7- Na verdade, gostei de várias, porque eu uso muito este método no meu ensino do dia a dia, mas duas atividades que você usou e eu já usei com meus alunos foi o dictation: student A and student B, em que os dois alunos têm o mesmo texto com

palavras alternadas que faltam em ambos. Um aluno dita para o outro e, no final, ambos conferem.

Outra atividade foi quando você trouxe panfletos e “folders” em inglês (material original) para os alunos-professores prepararem atividades (criarem algo). Achei fantástico. Parabéns!

P8- A elaboração do nosso projeto foi uma oportunidade de reflexão e auto-avaliação extremamente valiosa para o meu dia a dia (Teaching for multiple intelligences).

P9- É difícil escolher. Cada atividade tem um foco especial ou algo que a torna única e diferente das outras. Odeio ser imparcial, mas devo admitir que gostei de todas elas por diferentes motivos.

P10- Gostei dos jogos que fizemos no sábado, pois é uma nova experiência, e os jogos são trabalhos que podem ser adaptados para qualquer realidade.

P11- Atividade com envolvimento físico do aluno-professor e palavras cruzadas com negociação do significado. O envolvimento físico promove, motiva uma maior participação da classe na tarefa/atividade, e as palavras cruzadas com negociação do significado trabalham as quatro habilidades.

P12- Amei todas as atividades e pretendo pô-las em prática nas aulas de prática de ensino.

P13-What I most liked, other than all the information I received was the crossword because it did make myself think on strategies on how to explain a word or its meaning.

P14- Todas as atividades foram interessantes.

P15- My favorite activity was the construction of English expressions through cards given to the pairs. This matching card game is wonderful for teaching grammar (prepositions) for example, without being boring. I loved it.

6. Você considera que este curso “A linguagem do método em atividades comunicativas” atingiu o objetivo de articular alguma teoria de lingüística aplicada à prática de sala de aula? Justifique sua resposta.

P1- Com certeza. Tanto eu acho isso que a partir de agora vou me preocupar muito mais no Why? When? And How?

P2- Sim, atingiu a teoria da abordagem comunicativa de uma maneira clara e me ajudou muito.

P3- Sim, perfeitamente para mim. Não sei se o curso conseguiu articular a teoria com a prática de sala de aula, pois para isso o curso teria de ser mais longo (fica aqui outra sugestão) para a leitura com calma de textos de Lingüística aplicada (a indicação por parte da professora e tempo para lermos em casa).

P4- Sim. Todas as nossas discussões em sala de aula não se resumiram apenas nas teorias; nós tivemos grandes oportunidades de comprovarmos em atividades possíveis de serem aplicadas em nossas salas de aula.

P5- Sim, pois além de consolidar os ensinamentos e de me ajudar a entender melhor o que já havia lido anteriormente, os exercícios práticos serviram para complementar a teoria.

P7- Sim, o curso atingiu o objetivo de usar teoria em sala de aula. Os alunos interagiram, motivaram-se (filtro afetivo) um input muito bom no nível dos alunos-professores. Simplesmente gostei muito. Rita, mais uma vez, muito obrigada.

P8- Acho que minhas respostas anteriores respondem com muita propriedade e sinceridade a esta pergunta.

P9- Sim. Como já disse anteriormente, eu já havia estudado sobre o assunto, mas os conceitos foram passados de forma tão clara e objetiva que, mesmo quem nunca havia ouvido falar dessas teorias antes, aprendeu alguma coisa. Obrigada por inspirar nossos professores a buscarem novos caminhos e novas formas de “como fazer”.

P10- Sim. Com o curso podemos analisar e transformar o modelo de ensino de LE, eu acho que toda a teoria é ótima para fundamentar o ensino. Basta o professor se conscientizar de que abordagem ele utilizará e, a partir daí, montar seu trabalho para a sala de aula.

P11- O curso atingiu seu objetivo, pelo menos no meu caso, porque pudemos observar e dividir problemas, soluções e idéias, criar atividades e executá-las paralelamente ao embasamento teórico que trouxe esclarecimentos para a prática na sala de aula.

P12- Sim. Pude entender a aplicação da teoria de alguns lingüistas aplicados na prática de ensino de LE.

P13- _____-.

P14- Sim, pois mostrou várias atividades em que há interação, participação, motivação entre os alunos e o professor.

P15- I believe this course did meet its expectations and reached its goal. I think that all the teachers who participated learned a lot from our teacher, we reflected about our teaching strategies and we are all surely to apply what we have acquired during this course.

ANEXO 4. ALGUNS REGISTROS COLETADOS NO FILME DO CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA.

(Este curso foi ministrado em março de 2002 em uma universidade paulista pela professora-pesquisadora para um grupo de alunos professores pré-serviço e em serviço como parte do curso de Doutorado sob orientação do Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho)

P1- I'm making important reflections on my job. I wish it lasted a hundred hours. I'm reflecting on the way I'm doing my job... what I could do for my students to use English and communicate with other people.

We're here to reflect about the way we do our job. We're also learning English but the main purpose here is to reflect on our students' use of English in real situations.

P2-We deal with interaction, motivation, and the students can produce English. You got to the point because we could feel practical works and the concepts helped us to make it clear about the communicative approach.

P3- How can I say.... I will.... I can't say.... Yes,

P4- The most important thing for me in this course was that we could share experiences.

P5- Most teachers are already involved with the communicative approach in the classroom To highlight communication in the classroom and try to teach students in a more natural way. **Showing the way is more important than telling the way.**

ANEXO 5 - DIÁRIOS DA PROFESSORA PESQUISADORA

1º dia de aula - as aulas foram pela manhã e à tarde. (Das 8h 30 às 12 horas e das 14 horas às 17horas) nos dias 23 a 28 de março de 2002.

Iniciamos as atividades com a apresentação de cada participante e da professora-pesquisadora que, a seguir, entregou o questionário para coleta dos dados da pesquisa acerca do comunicativismo no imaginário dos professores de inglês. Após recolher as folhas contendo as respostas, falou dos objetivos do curso de extensão.

A primeira parte constou de conceitos de **abordagem, método, técnica e fundamentos da abordagem comunicativa**, apresentados em transparências com os comentários e reflexões dos alunos-professores em inglês. Uma professora falava somente em português nesse primeiro dia, e duas alunas do curso de Letras ficaram caladas o tempo todo da aula. Ao final, vieram falar sobre suas angústias de não participarem falando em inglês. Uma estava com problemas pessoais e ministrava suas aulas somente em português. As alunas-professoras pré-serviço disseram que nunca tiveram oportunidade de falar ou de escrever em inglês e já estavam no último ano da faculdade.

Na segunda parte, as atividades constaram de ditado em pares com texto sobre interação na sala de aula do Skehan, 1989. Nessa atividade, os alunos-professores trabalharam as habilidades de falar, ouvir, ler e escrever. A atividade seguinte foi um jogo intitulado “Making Decisions in the Classroom”, que contou com a participação de todos. A turma foi dividida em grupos A e B, em que cada aluna ou apresentava um problema ou dava uma solução para o problema. Alguns alunos-professores apresentavam com muita fluência, e

aqueles que não conseguiam se expressar totalmente em inglês falavam e outros ajudavam; pois ficou estabelecido que todos estávamos ali para crescer e ajudarmos uns aos outros.

Iniciaram os participantes, em seguida, os projetos em sala de aula em três grupos de quatro e um grupo de três participantes, com a orientação da professora-pesquisadora. Escolheram os temas conforme viam os artigos levados para sala de aula.

Os temas selecionados para a feitura dos projetos que foram apresentados no último dia de aula foram:

Multiple intelligence Activities for the foreign language classroom.

Motivation in the foreign language classroom

Learners' strategies

Hypotheses developed and defended by Krashen

2º dia

A professora-pesquisadora mostrou uma tipologia de atividades comunicativas, citou as pesquisas existentes na área e apresentou os principais resultados alcançados em sua pesquisa sobre **jogos em sala de aula de língua inglesa** como trabalho do curso de mestrado na UNICAMP.

Os alunos-professores vivenciaram as seguintes atividades em pares e em grupos:

Reading activity **on the communicative approach activities**. Texto elaborado pela professora-pesquisadora em inglês. **Story writing** sobre o movimento comunicativo baseado em um texto de Almeida filho (2001), Brumfit (1981), Johnson (1981) e Munby (1981).

Listening activity: Memory of us. Atividade elaborada pela professora-pesquisadora que fez uso de uma fita gravada, contendo as vozes dos Professores Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho e Dr^a Marilda do Couto Cavalcanti que falam a respeito do início de suas carreiras como professores. Essa atividade permitiu aos alunos-professores refletirem sobre suas vidas profissionais e trocaram experiências sobre suas práticas em sala de aula.

À tarde, tiveram prosseguimento seus trabalhos de projetos em sala de aula, a maioria dos alunos falava somente em inglês com exceção da professora de francês e de três outras alunas-professoras, conforme fora combinado com a professora-pesquisadora que observava e ajudava os alunos. Foi-lhes fornecida uma bibliografia além de artigos sobre os temas a serem pesquisados. Vale a pena ressaltar que esse tipo de trabalho facilitou a interação significativa que ocorria enquanto os participantes dos grupos trocavam idéias. Todos os alunos-professores trabalhavam na confecção do projeto durante uma hora e meia em sala de aula todos os dias.

3º dia de aula

Pela manhã, os alunos professores trabalharam com um quebra-cabeça sobre atitudes em sala de aula em grupos de quatro. Abordamos os conceitos de **ensinar, aprender, língua e linguagem, input e output.**

Esses termos e outros da área de ensino aprendizagem de língua estrangeira foram trabalhados também através de uma atividade de palavras cruzadas feita em pares. Nessa tarefa, os participantes tinham de dar o significado do termo para o colega inferir e escrever em sua palavra cruzada e vice-versa.

Duas professoras trouxeram contribuições, mostrando os jogos que utilizam em sala de aula, sobre os quais fizeram demonstrações para o grupo, comentamos os objetivos e os fatores positivos e negativos do uso de jogos em sala de aula.

Hoje, os alunos-professores trabalharam na confecção de atividades relevantes para os contextos de ensino deles. A professora-pesquisadora levou panfletos e volantes autênticos com temas da área de saúde (doenças venéreas, aids, odontologia), educação, comércio, turismo para usarem em seus materiais. Foi um trabalho que merece ser divulgado.

O objetivo dessa aula foi capacitar os alunos-professores na criação de atividades, visando ao desenvolvimento da competência lingüístico-comunicativa. Na hora da aplicação de uma atividade um grupo ficou meio confuso. Essa experiência serviu para mostrar que as atividades devem ter seus procedimentos bem explicitados, pois atividades mais complexas podem gerar tumulto e seu objetivo não ser alcançado. Outrossim, é recomendável testar a atividade antes de levá-la para a sala de aula sempre que possível. Um planejamento bem feito vale a pena, evita atropelos e perda de tempo.

Durante um dos trabalhos em grupo, uma aluna-professora perguntou-me se era válido levar música para a sala de aula, já que ela sentia que através dessa atividade ela não conseguia ensinar “direito” gramática, embora os alunos gostassem muito. Perguntei-lhe o que poderiam aprender através da música. Essa aluna-professora e outros do grupo responderam que percebiam que através dessa atividade os alunos poderiam desenvolver a capacidade de ouvir, entender e falar pronunciando corretamente a letra da música. A professora-pesquisadora disse-lhes que refletissem sobre o objetivo do ensino em seus contextos e vissem o que era melhor: o desenvolvimento de habilidades (contendo a gramática implicitamente) através da música ou o ensino somente de estruturas explícitas através de exercícios padronizados.

Hoje houve momentos de uso da língua materna apesar de a professora-pesquisadora estar sempre solicitando que falassem em inglês.

À tarde houve as apresentações das atividades que os participantes confeccionaram. Foram um quebra cabeça, jogos e um estudo de mapa da Europa apresentado pela professora de francês. A atividade consistiu em fazer os alunos aprenderem a ler o mapa da Europa, considerando a posição dos países em relação aos pontos cardeais e aos outros países vizinhos, o que nos levou a falar em francês por uns momentos. Um trabalho muito interessante, real em que foi requisitada explicação da gramática por um aluno-professor sobre a diferença de uso de preposições, ao que a aluna-professora expositora respondeu prontamente. (A diferença entre à la; au e aux e a= verbo avoir)

Essa atividade foi uma oportunidade de nos colocarmos na posição de alunos iniciantes com as inquietações dos aprendizes de uma nova língua. Alguns alunos-professores

cogitaram a possibilidade de se aprender francês, o que é muito bom para quem ensina uma língua estrangeira.

O envolvimento dos alunos-professores foi contínuo, talvez porque estavam preparando algo real para uso em seus contextos de ensino.

O quebra-cabeça com material da área de saúde foi muito interessante e criativo.

4º dia

Hoje os alunos-professores trabalharam em uma atividade de fazer anotações (note-taking) do filme a que assistiram. Foi uma entrevista com Krashen acerca de seus estudos, suas hipóteses sobre o processo de aquisição de língua estrangeira, experiências e resultados de suas pesquisas. Fizeram relatos orais acerca do que haviam anotado, e a professora-pesquisadora completou com algumas partes que haviam perdido.

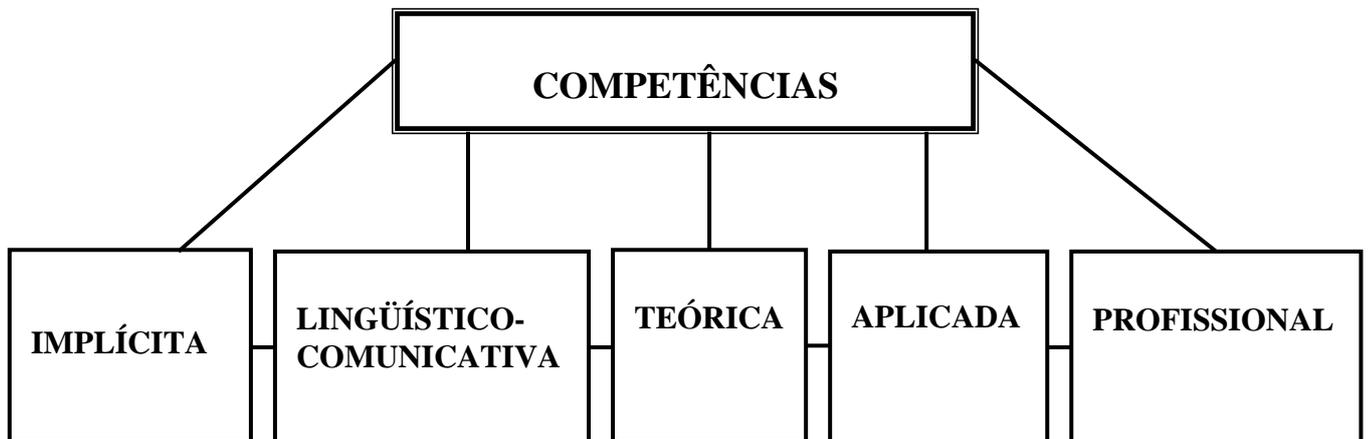
Assistiram também a um documentário acerca dos métodos que antecederam o movimento comunicativo (audiolingualismo, resposta física total, sugestopedia) e fizeram comentários orais a respeito de cada um.

A professora-pesquisadora expôs o assunto **competências do professor profissional**, através um gráfico que desenhou na lousa. Os alunos-professores anotavam tudo e estavam sempre interessados em mais materiais de estudo.

Na segunda parte da aula, os alunos-professores trabalharam nos projetos, a professora-pesquisadora esclareceu algumas dúvidas sobre a apresentação do trabalho.

Ao final, a professora-pesquisadora leu um texto de Almeida Filho sobre competências vertido para o inglês, e os alunos fizeram note-taking. Essa atividade não é considerada pelo próprio Almeida Filho (comunicação pessoal) como comunicativa, pois não é o que efetivamente acontece na vida real. *Ninguém lê para outros anotarem. Fazemos anotações quando ouvimos palestras em congressos, quando assistimos a entrevistas ou vemos algum documentário. Mas, conforme Swan, (1985) nem tudo precisa ser tão real como na vida. A sala de aula não é e nunca será como a vida lá fora. São feitas perguntas que são feitas cujas respostas o professor já sabe. Servem para trazer o aluno para a sala de aula ou para checar o conhecimento do aluno. São atitudes de sala de aula.* Essa atividade foi rica no sentido da participação total dos alunos-professores que, já inteirados do tema anteriormente tratado, fizeram eficazmente o trabalho e se sentiram capazes e com a auto-estima elevada.

Após a atividade de fazer anotações, os alunos-professores fizeram um resumo preenchendo o gráfico desenhado pela professora-pesquisadora na lousa.



5º dia

Hoje iniciamos os trabalhos com um jogo do campo semântico²⁰ no quadro. O objetivo dessa atividade foi o desenvolvimento do vocabulário da área de lingüística aplicada.

A professora-pesquisadora mostrou um resumo das Dimensões da sala de aula, trabalho apresentado no CBLA-2001 em Belo Horizonte.²¹

A seguir os alunos-professores trabalharam com uma atividade de comparação de dicionários.²²

²⁰ Veja no anexo 1.

²¹ Idem.

²² Ibidem.

Trabalhamos com um poema de William Wordsworth²³, que foi muito apreciado pelos participantes. A sala de aula deve ter também poesia, humor, alegria.

Recebemos a visita de uma colega Prof^a mestra Cecília da Rocha Preto de Almeida, autora da dissertação de mestrado sobre o **dever de casa**, que nos falou em inglês sobre a importância e os tipos de atividades comunicativas que devem ser trabalhadas nas extensões da sala de aula. Os participantes estavam muito interessados no tema, fizeram-lhe perguntas e lhe pediram o endereço eletrônico.

À tarde, os grupos apresentaram seus projetos em inglês e fizeram avaliação do curso oralmente e por escrito. Responderam ao questionário acerca do comunicativismo, e a professora-pesquisadora pôde perceber o que ficou no imaginário dos professores no final do curso. Os registros coletados e analisados encontram-se no capítulo IV de análise de dados.

Foi uma oportunidade de aprender com a diversidade de pensamentos, de expandir horizontes, de aprender para a vida. Aos alunos-professores que precisam cuidar da pronúncia, indiquei um curso de pronúncia ministrado pela Prof^a Camilla Dixo (PUC/SP).

²³ ibidem

ANEXO 6 – LISTA DE TIPOS DE TAREFAS (COM ADAPTAÇÕES) UTILIZADAS POR Prabhu (e sua equipe no Projeto Bangalore, Índia, constantes do Apêndice V do livro *Second Language Pedagogy*, Oxford University Press, 1987.)

1. Letras e números

- a. Nomear as partes de um diagrama com números e letras do alfabeto de acordo com as instruções.
- b. Colocar números e letras em relação uns com os outros (de acordo com as instruções) para chegar a formações específicas.
- c. Colocar letras e números em formato de palavras cruzadas, construindo/ completando tais formatos de acordo com as instruções.

2. Desenho

- a. Desenho de figuras e composições geométricas a partir de conjuntos de instruções verbais.
- b. Formulação de instruções verbais para completar ou desenhar tais figuras.
- c. Comparar figuras dadas para identificar semelhanças e diferenças.

3. Figuras de relógio

- a. Dizer as horas representadas numa figura de relógio. Posicionar os ponteiros para mostrar uma dada hora.
- b. Calcular a duração do movimento dos ponteiros do relógio, sugerindo intervalos entre as horas dadas.
- c. Estabelecer a hora num relógio de 12 horas e num de 24 horas, relacionando horas do dia e da noite.

4. Calendários mensais

- a. Relacionar datas a dias da semana
- b. Calcular durações de períodos de dias e semanas (no contexto de viagens, licenças, etc.)
- c. Identificar datas relevantes ou dias da semana em relação a atividades cíclicas(ex. duas vezes por semana)

5. Mapas

- a. Encontrar, nomear, ou descrever localidades específicas num dado mapa
- b. Construir/ completar o mapa a partir de certas descrições ou construções

- c. Construir o plano de uma casa (por andar) a partir de uma descrição
- d. Decidir qual o melhor trajeto de um lugar a outro, dando instruções
- e. Decidir qual a melhor forma de transporte (dadas informações sobre linhas de ônibus, tarifas, etc.)
- f. Tomar decisões sobre a boa ou má localização de lugares (de um novo hospital, nova escola, etc.)

6. Horários escolares

- a. Construir horários de aulas a partir de instruções e descrições
- b. Comparar tais horários para identificar a frequência de aulas em diferentes matérias (ou possibilidades de intercâmbio de materiais entre os alunos)
- c. Construir horários para professores de distintas matérias a partir de horários de aulas e vice-versa.

7. Programas e itinerários

- a. Interpretar rotinas diárias de indivíduos (ex. dizer onde a pessoa está numa dada hora)

- b. Relacionar as rotinas de diferentes indivíduos. (Ex. membros de uma família) para dizer quem está onde em determinados momentos), etc.
- c. Construir programas por assuntos a partir de relatos narrados (incluindo um reordenamento de eventos e/ou alguma inferência)
- d. Inferir onde algo pode ter ocorrido(ex. algo perdido/esquecido em algum lugar) a partir de uma narrativa que relate atividades.
- e. Construir itinerários a partir de descrições de viagens ou de relatos de necessidades e intenções.
- f. Sugerir horários para realizar encontros (ex. ir ao banco, ver um amigo) consistentes com os requisitos de trabalho, viagem, etc.)

8. Horários de trens

- a. Interpretar os horários de trens (isto é, identificar horários de chegada e de partida, paradas e durações)
- b. Elaborar os horários dos trens a partir das descrições das viagens apresentadas
- c. Selecionar os trens apropriados de acordo com as intenções e necessidades do usuário; elaborar planos de viagens

- d. Determinar as conseqüências do atraso de um trem numa dada estação para chegadas/partidas em outros lugares, para conexões com outros trens,etc.
- e. Preencher formulários para fazer/cancelar reservas em trens; solicitar por escrito reservas para viagens de conexão, para avisar horários de chegada, etc.

9. Idade e ano de nascimento

- a . Determinar a data de nascimento a partir da idade da pessoa e vice-versa.
- b. Determinar quem é mais novo e quem é mais velho, as idades e datas de nascimento a partir de uma descrição geral da família ou de um grupo
- c. Relacionar a idade e data de nascimento dos indivíduos com alguns requisitos próprios da idade (por exemplo: experiência escolar, carteira de motorista, participação nas eleições através de voto)

10. Dinheiro

- a. Estabelecer a quantia de dinheiro necessária para comprar um conjunto de mercadorias (artigos escolares, verduras, alimentos) a partir de listas de preços e de necessidades apontadas)
- b. Decidir as quantias que serão compradas com o dinheiro disponível e inferir que quantias foram compradas com o dinheiro gasto.

- c. Descobrir erro nas contas. Inferir quanto foi pago a menos ou a mais.
- d. Decidir entre diferentes alternativas na hora de comprar (uma pequena loja situada na redondeza ou uma grande em que os preços são acessíveis mas que envolvesse gasto com condução para lá se chegar).
- e. Determinar as possibilidades de se economizar dinheiro a partir da informação de ganhos e gastos.

11. Informação tabular

- a. Interpretar informação apresentada em quadros. Ex: sobre livros (colunas por título, autor, editora, preço, ano da publicação); candidatos a um emprego (colunas por idade, qualificações, empregos anteriores); também escolas, hotéis, etc.
- b. Construir quadros e tabelas a partir de descrições apresentadas
- c. Fazer opções (ex. por uma escola para uma dada criança) que melhor satisfaçam certas necessidades
- d. Fazer generalizações a partir de quadros; testar generalizações contrárias a elas

12. Distâncias

- a. Determinar as distâncias entre lugares, a partir de distâncias entre outros lugares ou a partir da escala de um mapa

- b. Comparar distâncias e escolher roteiros de viagens em situações dadas
- c. Construir mapas a partir de distâncias e instruções inferidas de descrições dadas.

13. Regulamentos

- a. Interpretar conjuntos de regras, como as de obtenção e uso de passes escolares; descontos para estudantes viajando em férias; abertura de conta bancária; cartão de biblioteca
- b. Aplicar regras a casos/situações determinados, examinar as conseqüências da quebra de um contrato e decidir qual ação tomar em casos específicos
- c. Identificar anomalias/problemas em regulamentos e apontar emendas aconselháveis.

14. Sistema postal

- a. Interpretar o número do código de endereçamento postal (CEP) numa dada descrição relacionando-o a um mapa de estado, município ou do país.
- b. Inferir a localização geográfica de lugares a partir de números do CEP. Determinar a partir dos números dos códigos postais a distância ou proximidade de diferentes lugares.
- c. Descobrir os códigos postais de lugares específicos a partir de informação geográfica e/ou dos números de outras localidades

- d. Identificar erros ao escrever os códigos em dadas ocasiões e prever consequências para a transmissão dos documentos.
- e. Identificar vantagens/dificuldades do sistema do código postal e aventar possíveis melhoramentos.
- f. Interpretar o sistema de remessa rápida dos correios e determinar sua relevância em certos casos
- g. Resolver qual a maneira mais rápida de enviar uma carta, dado um conjunto de circunstâncias e o regulamento de remessa via sedex.

15. Mensagens eletrônicas e telegramas

- a. Interpretar mensagens em relação ao seu contexto (ex. decidir-se entre duas ou mais interpretações, identificar possíveis mal-entendidos).
- b. Compor mensagens para certos propósitos, considerando o ideal de conciliar economia e clareza.
- c. Descobrir erros produzidos na formatação ou transmissão de mensagens, a partir de descrições de eventos/ações.

16. Estórias e diálogos

- A . Ouvir estórias (do tipo detetive), e completá-las com soluções apropriadas

- b. Ler histórias ou diálogos e responder perguntas de compreensão sobre elas (especialmente do tipo inferencial)
- c. Completar ou continuar diálogos, de acordo com as situações dadas
- d. Identificar inconsistências fatuais em relatos narrativos ou descritivos

17. Classificação

- A . Encontrar itens em desacordo num dado conjunto de objetos ou lista classificada
- b. Preparar listas de classificados a partir de um conjunto de itens sem qualquer ordem
- c. Concluir quais classificações são adequadas a certos propósitos

18. Dados pessoais

- A . Separar informações relevantes para uma situação específica no “curriculum vitae” de uma pessoa
- b. Preparar um curriculum vitae a partir de descrições pessoais
- c. Organizar/reorganizar um curriculum vitae para um dado propósito/público

Encontrar maneiras de chegar a donos de objetos através de informações constantes nos próprios objetos.

**ANEXO 7 - REGISTROS COLETADOS NO SEGUNDO CURSO DE
FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES DE INGLÊS.**

P1- This course is being very interesting and useful for me, because I'm still an English student at college and my purpose is going to be an English teacher. I've been learning lots of things about communicative techniques and the way for applying them in the classroom. Krashen's theory is very interesting. I've been studying English for six years by a method like that; but I haven't known this method is called "language acquisition theory" and now I can understand it better and believe it really works and how efficient it is.

P2- I've learned a lot here. It's very nice to learn the theory behind my empiric ideas. It's still difficult for me to express myself, specially in this classroom with so many intelligent people.

P3- Everything that I'm learning here each class I'm putting into practice immediately and because after today I can even explain about communicativism. (a little)

P4- I think I've had great improvement in theory, because I didn't have the theoretical competence so clear. Now, I've made myself some questions and I could find good answers, satisfactory ones.

P5- I have really learned a lot in this course. I loved to share all the experiences with all my classmates. These information, all the readings will help a lot my work as an English teacher. I also enjoyed working with a project.

P6- I really enjoyed and reviewed lots of concepts that I could learn and share several experiences. The only negative point is that I didn't participate talking in a loud voice , I'm really shy, so I talked in English a lot with my classmates.

P7- I'm really satisfied with my course. Actually I am surprised about myself... How much I improved my theoretical competence, professional competence and also my linguistic competence.

It was amazing this kind of feeling... learning day by day through discussions and readings...
It was an intensive course.... I have been reading 10 hours a day... Thanks a lot for all...

P8- I think I could feel some improvement in my English specially in my vocabulary. I learned a lot about these theories about communicative approach. It really made me think and reflect about my practice in the classroom and about me as a teacher a person and a learner. Although the classes were nice, people and colleagues were really friendly. I couldn't express my ideas cause I'm too shy and reflective person, and I need time to adapt to new situations and new people. ... I could acquire and learn a lot. The course was very rich for me.

P9- Gostaria de parabenizá-la pelo curso e agradecer a possibilidade de participar compartilhando conhecimento e experiências. A escolha do título do curso esteve de acordo com os objetivos e os trabalhos desenvolvidos. A forma como foi conduzido desde o início oportunizou troca e desafios entre os participantes, que aliás foram muito profissionais... Saio daqui ainda mais comprometida com o meu trabalho e enquanto pesquisadora iniciante mais fortalecida e confiante. Obrigada.

P10- I've learned quite a lot not only the theory behind communicativism, but also through the experience of our colleagues. My linguistic ability is quite good. I can communicate well, although I don't like to express my opinion very often because I'm shy. I'm sure I'll improve my teaching after having taken part in this course which in fact surprised me in a very good way. It's much more interesting than I had expected.

P11- I learned a lot and this course makes me more aware about the language teaching. The communicative approach was for me the most important and meaningful topic that I have learned.

P12- I was able to understand all the subject and it was wonderful to be in contact with other teachers, once I've just begun teaching. Maybe I was a little bit quiet in class because I didn't have that experience to share with others.

P13- I take post graduation in Applied linguistics so I already knew some of the things that were taught here, but the content is very nice. I liked very much the video on methodologies you showed. While I'm in the classroom many new ideas are coming to my mind and I know that my classes (I mean when I teach) will be very different from the classes that I used to teach before this course. I would like to have opportunities to make copies of everything you have been giving us.

P14- I'm learning new interesting things a lot, specially because it is helping me to decide which course I will take at university. Besides this, I'm really enjoying this course because I have now idea about the good way to teach a language and it's helping me to improve myself.

P15- The course is involved with the fundamentals of the communicative approach. Teaching a FL is based on interaction between teachers and students. Grammar must be taught in a context through texts, games songs so that the sequency or order of the subjects don't need to follow the normal order. Prabhu said that learners learn a language when they pay attention on meaning and not on form so teachers have to motivate students to want to learn. An approach involves planning, production and activity development and evaluation.

P16- I've been learning a lot in this course. The communicative approach is the most important topic of our course. During this week we are discussing about it and changing different ideas with our classmates.

Talking about the communicative approach I thought pretty much interesting two arguments that we discussed in class:

- English teaching as communication (there is less grammar and some communicative aspects);
- English teaching through communication (people who learned English only through grammar are unable to use language spontaneoustly)
- In the communicative approach the student is an active participator and there is meaningful interaction between teacher and student. The teacher gives to the learner opportunity to speak, to express his/her ideas to become inquirer, etc... In short, the most important thing in this process is language acquisition. Structure can best be learned when attention is focused on meaning.

CITAÇÃO NO ORIGINAL

“People are perpetually unfinished... in the attempt to finish themselves, people become creators.” (Eric Hoffer, Philosopher)