

**ABORDAGEM COMUNICATIVA PARA O ENSINO DE SEGUNDA  
LÍNGUA – UMA ANÁLISE DA SUA APLICABILIDADE**

Universidade Federal de Santa Catarina  
Programa de Pós-graduação em  
Engenharia de Produção

**ABORDAGEM COMUNICATIVA PARA O ENSINO DE SEGUNDA  
LÍNGUA – UMA ANÁLISE DA SUA APLICABILIDADE**

**Elisabeth Lavalle Farah Silva**

Dissertação apresentada ao  
programa de Pós-graduação em  
Engenharia de Produção da  
Universidade Federal de Santa Catarina  
como requisito parcial para obtenção  
do título de Mestre em  
Engenharia de Produção

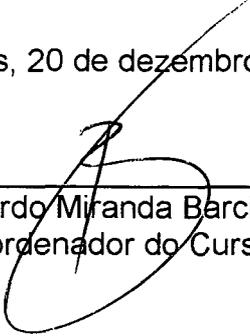
**Florianópolis  
2001**

Elisabeth Lavalle Farah Silva

**ABORDAGEM COMUNICATIVA PARA O ENSINO DE SEGUNDA  
LÍNGUA – UMA ANÁLISE DA SUA APLICABILIDADE**

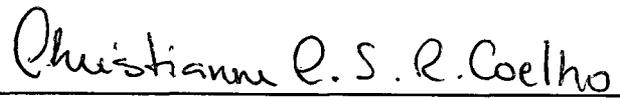
Esta dissertação foi julgada e aprovada para a  
obtenção do título de Mestre em Engenharia de  
Produção no Programa de Pós-Graduação em  
Engenharia de Produção da  
Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis, 20 de dezembro de 2001.

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Ricardo Miranda Barcia, PhD.  
Coordenador do Curso

**BANCA EXAMINADORA**

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Francisco Antonio Pereira Fialho  
Orientador

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Christianne C. de Souza R. Coelho

  
\_\_\_\_\_  
Prof.ª Dr.ª Elaine Ferreira

Dedico este trabalho  
à minha mãe,  
ao meu marido,  
à minha filha:  
pela paciência ,  
pelo carinho(...).

*Agradecimentos*

Aos professores e alunos do  
Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná,  
obrigada pela colaboração.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Francisco Fialho,  
que pacientemente aguardou  
que eu encontrasse o meu caminho.

A todos que direta ou  
indiretamente contribuíram para  
a realização desta pesquisa.

*“Então devias dizer o que queres dizer”, continuou a Lebre.*  
*“Eu digo”, apressou-se Alice: “pelo menos – quero dizer o que digo –  
é a mesma coisa, sabes”.*  
*“Não é a mesma coisa não senhora!” disse o Chapeleiro.*  
*“Podias então dizer que ‘eu vejo o que como’ é a mesma coisa que  
‘eu como o que vejo!’”*  
*“Podias então dizer também”, acrescentou a Lebre, “que  
‘eu aprecio o que tenho’ é a mesma coisa que ‘eu tenho o que aprecio!’”*  
*“Podias então dizer também” acrescentou o Arganaz...*  
*“que ‘eu respiro quando durmo’ é a mesma coisa que  
‘eu durmo quando respiro!’”*  
*“É a mesma coisa contigo”, disse o Chapeleiro.*

Lewis Carroll, Alice no País das Maravilhas.

## Sumário

<b>Lista de Figuras.....</b>	<b>x</b>
<b>Lista de Quadros.....</b>	<b>xi</b>
<b>Lista de Tabelas.....</b>	<b>xiii</b>
<b>Lista de Gráficos.....</b>	<b>xiv</b>
<b>Resumo.....</b>	<b>xv</b>
<b><i>Abstract</i>.....</b>	<b>xvi</b>
<b>1. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>1.1 Justificativa.....</b>	<b>1</b>
<b>1.2 Problema de pesquisa.....</b>	<b>5</b>
<b>1.3 Hipóteses.....</b>	<b>7</b>
1.3.1 Hipótese geral.....	7
1.3.2 Hipóteses específicas.....	7
<b>1.4 Objetivos da pesquisa.....</b>	<b>8</b>
1.4.1 Objetivo geral.....	8
1.4.2 Objetivos específicos.....	8
<b>1.5 Limitações.....</b>	<b>9</b>
<b>1.6 Estrutura do trabalho.....</b>	<b>9</b>
<b>2. AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA .....</b>	<b>11</b>
<b>2.1 Aquisição da linguagem.....</b>	<b>11</b>
<b>2.2 A língua materna.....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 A língua estrangeira.....</b>	<b>25</b>
<b>2.4 A aquisição da língua estrangeira por adultos.....</b>	<b>31</b>
<b>2.5 Gramática na aquisição da segunda língua.....</b>	<b>38</b>
<b>3. <i>COMMUNICATIVE APPROACH</i> – A ABORDAGEM</b>	
<b>COMUNICATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1 Comunicação e competência comunicativa.....</b>	<b>42</b>

<b>3.2</b>	<b>A Abordagem Comunicativa para a aquisição da segunda língua – fundamentações.....</b>	<b>53</b>
<b>3.3</b>	<b>A Abordagem Comunicativa para a aquisição da segunda língua – papéis e ações.....</b>	<b>60</b>
3.3.1	O que enfatiza.....	60
3.3.2	As atividades e as quatro habilidades.....	62
3.3.3	O papel do professor.....	65
3.3.4	O papel do aluno.....	65
3.3.5	Interação aluno/professor/aluno.....	66
3.3.6	Avaliação de desempenho.....	66
<b>4.</b>	<b>CENTRO DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – ESTUDO DE CASO .....</b>	<b>67</b>
<b>4.1</b>	<b>Histórico da Instituição.....</b>	<b>67</b>
<b>4.2</b>	<b>O Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná.....</b>	<b>69</b>
4.2.1	Cursos oferecidos.....	69
4.2.2	Vinculação dos docentes.....	70
4.2.3	Metodologia e material didático.....	70
4.2.4	Perfil dos Professores.....	71
4.2.5	Perfil dos Alunos.....	72
4.2.6	Relevância do Centro de Línguas para a Universidade.....	72
<b>5.</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>73</b>
<b>5.1</b>	<b>Estudo de caso na pesquisa qualitativa.....</b>	<b>73</b>
<b>5.2</b>	<b>Determinação do nível da presente pesquisa.....</b>	<b>73</b>
<b>5.3</b>	<b>Os caminhos da presente pesquisa.....</b>	<b>75</b>
<b>5.4</b>	<b>Metodologia estatística.....</b>	<b>76</b>

<b>6. RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>77</b>
<b>6.1 Levantamento de dados junto aos alunos</b> .....	<b>77</b>
6.1.1 Perfil geral dos alunos.....	77
6.1.2 Necessidade e uso efetivo da língua inglesa.....	79
6.1.3 O papel das quatro habilidades.....	82
6.1.4 O papel das atividades e das avaliações.....	85
6.1.5 O comportamento do aluno e a postura do professor..	88
6.1.6 Discussão dos resultados estatísticos dos alunos.....	89
<b>6.2 Levantamento de dados junto aos professores</b> .....	<b>96</b>
6.2.1 Perfil geral dos professores.....	96
6.2.2 Percepção dos professores com relação à necessidade dos alunos no uso efetivo da língua inglesa.....	99
6.2.3 A percepção dos professores sobre o papel das quatro habilidades para o aluno.....	101
6.2.4 A percepção dos professores sobre o papel das atividades e das avaliações para os alunos.....	102
6.2.5 A percepção dos professores sobre as expectativas dos alunos com relação ao comportamento geral do aluno e à postura do professor.....	103
6.2.6 O trabalho do professor com relação à metodologia utilizada no Centro de Línguas da UTP.....	105
<b>6.3 Texto comparativo: a expectativa do aluno e a percepção do professor</b> .....	<b>106</b>
<b>7. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS</b> .....	<b>112</b>
<b>8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>117</b>

<b>9. REFERÊNCIA ESTATÍSTICA.....</b>	<b>121</b>
<b>10. ANEXOS.....</b>	<b>122</b>
<b>10.1 Anexo 1 – Questionário aplicado aos alunos para levantamento de dados da pesquisa.....</b>	<b>122</b>
<b>10.2 Anexo 2 – Questionário aplicado aos professores para levantamento de dados da pesquisa.....</b>	<b>127</b>

## Lista de Figuras

Figura 1: Aquisição da língua-mãe.....	19
Figura 2: Formação da segunda língua por adultos.....	34
Figura 3: Aprendizagem da segunda língua por adultos.....	36
Figura 4: Hymes e Canale: pontos comuns.....	50

## Lista de Quadros

Quadro 1: Dados gerais dos alunos em relação ao perfil.....	77
Quadro 2: Resultado do teste aplicado nos dados do perfil geral dos alunos.....	78
Quadro 3: Dados gerais dos alunos em relação à necessidade e uso efetivo da língua inglesa.....	79
Quadro 4: Resultado do teste aplicado nos dados dos alunos em relação à necessidade e uso efetivo da língua inglesa.....	80
Quadro 5: Dados gerais dos alunos em relação ao papel das quatro habilidades.....	82
Quadro 6: Resultado do teste aplicado nos dados dos alunos em relação ao papel das quatro habilidades.....	82
Quadro 7: Dados gerais dos alunos em relação ao papel das atividades e das avaliações.....	85
Quadro 8: Resultado do teste aplicado nos dados dos alunos em relação ao papel das atividades e das avaliações.....	86
Quadro 9: Dados gerais dos alunos em relação ao comportamento do aluno e à postura do professor.....	88
Quadro 10: Resultado do teste aplicado nos dados dos alunos em relação ao comportamento do aluno e à postura do professor.....	88

Quadro 11:Dados gerais dos professores em relação ao perfil.....	96
Quadro 12:Resultado do teste aplicado nos dados do perfil geral dos professores.....	96
Quadro 13:Dados gerais dos professores em relação à necessidade dos alunos no uso efetivo da língua inglesa.....	99
Quadro 14:Dados gerais dos professores em relação ao papel das quatro habilidades para o aluno.....	101
Quadro 15:Dados gerais dos professores em relação ao papel das atividades e das avaliações para os alunos.....	102
Quadro 16:Dados gerais da percepção dos professores sobre as expectativas dos alunos com relação ao comportamento geral do aluno e à postura do professor.....	103
Quadro 17:Resultado do teste aplicado nos dados dos professores em relação ao comportamento do aluno e à postura do professor.....	104
Quadro 18:Dados gerais dos professores com relação à metodologia aplicada no CLUTP.....	105

## Lista de Tabelas

Tabela 1: Chomsky e Hymes: análise de parâmetros.....	52
Tabela 2: Escolaridade e área de graduação e pós- graduação dos professores.....	97
Tabela 3: Vivência dos professores em países onde a língua inglesa é falada.....	98

## Lista de Gráficos

Gráfico 1: Como o aluno descreve seu aprendizado hoje.....	80
Gráfico 2: Meio mais utilizado pelos alunos para comunicar-se em inglês.....	81
Gráfico 3: Maiores dificuldades dos alunos ao comunicarem-se em inglês.....	81
Gráfico 4: O que os alunos acham mais fácil com relação à língua inglesa.....	83
Gráfico 5: Como os alunos sentem que aprendem melhor a língua.....	83
Gráfico 6: Habilidade que os alunos, segundo sua própria opinião, precisam melhorar.....	84
Gráfico 7: Atividade complementar mais necessária, segundo os alunos.....	86
Gráfico 8: Opinião dos alunos sobre a necessidade dos testes escritos e orais.....	87

## Resumo

SILVA, Elisabeth Lavalle Farah. Abordagem Comunicativa para o ensino de segunda língua – uma análise da sua aplicabilidade. Florianópolis, 2001. 147 fl. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

O presente trabalho, desenvolvido no Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná, teve como objetivo principal a análise da adequação da Abordagem Comunicativa lá utilizada no ensino de língua inglesa para adultos. Com essa intenção, buscou fundamentação nas teorias de aquisição de linguagem e de comunicação – determinantes no processo de interatividade, tanto na língua materna quanto na língua-alvo –, bem como em estudos já desenvolvidos sobre a aquisição de uma segunda língua sob os parâmetros das funções comunicativas. Como fechamento, foi desenvolvido um Estudo de Caso, para o qual foram aplicados questionários a alunos e professores do referido Centro de Línguas para a verificação das expectativas, do trabalho efetivamente desenvolvido e dos resultados obtidos.

Palavras-chave: aquisição de linguagem; aquisição de língua estrangeira; abordagem comunicativa para o ensino de línguas.

## Abstract

SILVA, Elisabeth Lavalle Farah. Communicative Approach to language teaching – analyzing its appropriateness. Florianópolis, 2001. 147p. Master Dissertation (*Mestrado em Engenharia de Produção*) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia de Produção, UFSC, 2001.

The present work was carried out at Language Center of Tuiuti University of Paraná. Its main purpose was the analysis of the appropriateness of the applied methodology – the Communicative Approach – in order to obtain excellency in the adult teaching-learning process of English as a second language. It was based not only on language acquisition theories but also on communication theories – both of them considered as determiners in the interactive process, either in the mother tongue or in the target language. It was also based on studies about second language acquisition in the light of the communicative functions parameters. To conclude the studies, it was developed a Case Study through a questionnaire carried out with students and teachers of the referred Language Center in order to verify teachers' and students' expectations and compare them to the work effectively done and to the results obtained.

Key words: language acquisition; foreign language acquisition; communicative approach to language teaching.

# 1. INTRODUÇÃO

## 1.1 Justificativa

*Não apenas temos sido inacabados, mas nos tornamos capazes de nos saber inacabados. Aí se abre para nós a possibilidade de inserção numa busca permanente... A permanência da educação também está no caráter de constância da busca, percebida como necessária.*  
Paulo Freire

Do mesmo modo como acontecem, há muito, as discussões acerca da aquisição da linguagem, discute-se também a aquisição de uma segunda língua. Para muitos, um fato pode estar diretamente ligado a outro, a ponto de estudos sobre a aquisição da língua materna abrirem campos teóricos para estudos sobre como se adquire uma segunda língua, como se processa a mudança de uma para a outra e quais as implicações que traz o conviver com essas duas línguas.

O mercado de trabalho, hoje, exige profissionais com pluralidade de conhecimentos e domínio de uma quantidade cada vez maior de informações relevantes (o que pressupõe, antes de tudo, saber selecionar informações) e adequação de comportamento a situações diversas. Assim, o profissional precisa inteirar-se de assuntos variados, falar outras línguas, ser capaz de participar de diferentes projetos para inserir-se nesse mercado mais exigente.

Os jornalistas Antenor Nascimento e Roger Ferreira, em reportagem à *Revista Veja*, de 04/12/96, afirmam que

“a virada é radical, e ninguém escapa. Para os cargos mais qualificados, já não bastam os quinze anos de estudo que dão acesso ao título de bacharel, nem as horas noturnas gastas em aulas de inglês. Além desses conhecimentos, que se transformaram em requisitos triviais, as companhias querem gente bem informada, que tenha flexibilidade para trabalhar em áreas diferentes e saiba resolver problemas antes mesmo que eles despertem a atenção do chefe. O perfil desejado é do sujeito ambicioso, crítico, criativo, que faz com que todos se mexam à sua volta. Esse profissional de nariz empinado não deixa que uma empresa envelheça. Por isso ele é cobiçado.”

Simon Franco, um caçador de talentos, na mesma reportagem, afirma que “para os cargos bem remunerados, as companhias só contratam gente que esteja em constante evolução”.

E, no ritmo que as coisas andam, é fácil ficar desatualizado. Todo tempo é tempo de conhecer e de exigir um novo modelo de ensino. Um ensino interativo; um ensino interessante, atual e real. Mas, principalmente, um ensino exigente, que desperte no estudante a responsabilidade de atualizar-se, de buscar informações e de manter-se atento às mudanças. E em várias línguas.

Este novo posicionamento implica aprender a aprender que traduz a capacidade de refletir, analisar e tomar consciência do que sabe, dispor-se a mudar os próprios conceitos, buscar novas informações, substituir velhas "verdades" por teorias transitórias, adquirir novos conhecimentos resultantes da rápida evolução da ciência e da tecnologia e de suas influências sobre o desenvolvimento da humanidade.

Reconhece-se a importância de focalizar o processo de aprendizagem, mais do que a instrução e a transmissão de conteúdos, lembrando que hoje é

mais relevante o como você sabe do que o que e o quanto você sabe. Aprender é saber realizar. Conhecer é compreender as relações, é atribuir significado às coisas, levando em conta não apenas o atual e o explícito, mas também o passado, o possível e o implícito.

Por tudo isso, a existência de especialistas tende à escassez. Aproxima-se o fim da era do profissional dedicado a uma atividade específica, pois as empresas já preferem pessoas polivalentes. O engenheiro precisa ter conhecimentos de *marketing*, o advogado deve entender de finanças, e todos, de preferência, precisam entender a arte e a cultura de seu país e dos demais e o sentimento humano. E esses fatos pressupõem o conhecimento de diferentes culturas, cujo entendimento pode ser facilitado pelo conhecimento de diferentes línguas.

Quando um indivíduo aprende uma língua como forma de expressão, ele passa, por meio dela, a entender a cultura do povo que a fala, pois

“Tudo isso é inseparável da língua: família (parentesco e casamento), formação (educação e economia), valores (moral, ética e ritos religiosos), governo (controle social e político), tecnologia (artefatos de sobrevivência) e belas-artes (artefatos da imaginação criativa e da expressão espiritual)” (Pederson, 1993).

O indivíduo não só se comunica, mas passa, através dessa comunicação, toda uma bagagem cultural. “Através do processo de comunicação uma língua nativa torna-se a herança social de todos os seus falantes” (Pederson, 1993). Pode-se, desse modo, inferir que o indivíduo, ao

envolver-se com diferentes linguagens, envolve-se com diferentes culturas.

Que prova maior então para a necessidade de conhecer diferentes línguas num mundo globalizado?

Hoje, sessenta por cento da população mundial é, no mínimo, bilíngüe, o que justifica a preocupação com a prática de ensino da língua estrangeira. Há quinhentos anos o Latim era a língua mais estudada no mundo mas, depois, no século 16, o Francês, o Italiano e o Inglês ganharam maior importância devido às mudanças políticas na Europa. Atualmente, a Língua Inglesa é a mais estudada (Richards e Rodgers, 1986).

Assim, cabe aqui analisar qual a melhor maneira de lidar com as dificuldades daqueles que buscam aprender a língua inglesa depois de adultos, e procurar contribuir para o seu sucesso. Pensar em desenvolver uma metodologia de ensino de uma segunda língua implica determinar o público a quem ela se dirige, uma vez que geralmente as pessoas procuram estudá-la depois de adolescentes, ou mesmo quando adultos, quando o futuro se apresenta com algumas exigências além daquelas que consideraram até então. A questão que tem sido perseguida é: como pode o sucesso do método de aprendizagem da primeira língua nas crianças se repetir no aprendizado de uma língua estrangeira para adultos?

Não se pode deixar de levar em conta que o adulto já conhece uma língua (a sua) e, obviamente, faz comparações e, nesse processo, percebe, mesmo inconscientemente, que há um número muito grande de incongruências e de congruências estruturais entre a sua língua nativa e a língua estudada. Isso é uma importante causa da dificuldade no aprendizado. Além do mais, o

aprendizado dos adultos tende a ser mais influenciado por fatores como motivação, socialização, ego, a imagem que tem de si mesmo, entre outros, fatores estes que não influenciam a aquisição da língua materna pelas crianças.

Para Newmark e Reibel (1968), o processo de aprendizagem de uma segunda língua deve ser diferente para os adultos e para as crianças. E, para ambos, devem ser construídos programas que garantam resultados considerando essas diferenças.

Questões como essas levam ao estudo e à proposição de vários métodos por lingüistas e professores de línguas, no sentido de se obter sucesso nesse empreendimento que é bastante complexo. Mesmo após se terem analisado as diferentes propostas de métodos e técnicas e escolhido uma, até que ponto é possível seguir à risca os princípios nos quais ela se baseia e as proposições que traz como fórmula de sucesso garantido?

Atualização e perseverança são palavras-chave. Nesse sentido, é preciso ter ambição e estar preparado para aproveitar todas as oportunidades oferecidas. É necessário criar oportunidades. “É necessário saber fazer-se oportunidade” (Demo, 1997).

## **1.2 Problema de pesquisa**

A *Abordagem Comunicativa (Communicative Approach)* visa ao ensino da segunda língua preconizando a importância de fazer-se comunicar para adquirir o seu domínio. Em termos gerais, propõe a prática das quatro habilidades – fala, escuta, escrita e leitura – em situações muito próximas da

realidade, nas quais o aprendiz utiliza-se dos meios que possui para fazer-se entender, expressando-se e interagindo na língua-alvo. Embasada nas teorias da comunicação e da aquisição da língua materna, a *Abordagem Comunicativa* é mais discutida quando dirigida ao público adulto, quando as “situações próximas da realidade” são limitadas e limitam, desse modo, o despertar do interesse e o estímulo à comunicação tão importantes na aquisição da primeira língua.

Uma criança experimenta sem medo, faz tentativas e vai dominando a língua. O adulto, em geral, não se predispõe a tantos experimentos, pois tem medo de se expor, tem medo de errar. Além do mais, o aluno adulto não está em contato direto com a segunda língua de maneira que a prática diária o leve a dominá-la. Por isso, mesmo que seja arrojado, pode sentir dificuldades ao tentar expressar-se por não ter domínio de vocabulário. Além do mais, a criança sempre tem um “conhecedor” da língua atuando constantemente como mediador e facilitador no processo de aprendizagem, aquele que está diariamente a seu lado mostrando os caminhos. Já o adulto, em situações normais, morando em um país onde a língua nativa é diferente da língua-alvo, não tem esse suporte e somente pode contar com a figura do professor nos horários de aula.

Tais motivos levam muitos autores a contestar as comparações feitas entre a aquisição da língua materna e a aquisição da segunda língua.

A *Abordagem Comunicativa* fundamenta os parâmetros metodológicos no Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná; e o presente trabalho, que se constitui em um estudo de caso, apresenta o seguinte problema de

pesquisa:

- Considerando o perfil e as expectativas dos alunos que estudam no Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná e o trabalho efetivamente desenvolvido, a *Abordagem Comunicativa* é a metodologia adequada para estabelecer um processo eficaz de ensino- aprendizagem?

## 1.3 Hipóteses

### 1.3.1 Hipótese geral

- A *Abordagem Comunicativa* é a metodologia adequada ao público do Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná, pois enfatiza o desenvolvimento da habilidade da fala que estimula o processo de aprendizagem por concretizar o ato comunicativo – falar e ser entendido.

### 1.3.2 Hipóteses específicas

- Tendo traçado o perfil geral do aluno que estuda no Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná (CLUTP), podem-se fazer adaptações na metodologia e adequar a postura do professor para obter eficácia no trabalho lá desenvolvido.
- É possível enfatizar uma habilidade específica, no caso a fala, em uma metodologia que prevê o desenvolvimento das quatro habilidades de igual maneira – a *Abordagem Comunicativa* –, desde que se proponha um modelo de intervenção baseado em fatos e

dados fornecidos pelos próprios alunos que a utilizam.

## **1.4 Objetivos da pesquisa**

### **1.4.1 Objetivo geral**

- Traçar o perfil dos alunos do Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná e elencar suas expectativas para compará-las ao trabalho que efetivamente vem sendo desenvolvido, verificando a adequação da metodologia utilizada.

### **1.4.2 Objetivos específicos**

- Levantar dados acerca de estudos sobre a aquisição da linguagem.
- Estudar teorias metodológicas para a aquisição de uma segunda língua, analisando o enfoque na comunicação e uso efetivo da língua como principal meio de aprendê-la.
- Levantar necessidades e expectativas dos alunos do Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná, com relação ao aprendizado da Língua Inglesa, tornando-as instrumento para a análise da adequação da metodologia utilizada.
- Levantar dados acerca do conhecimento dos professores do Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná em relação ao ensino de uma língua estrangeira e à metodologia aplicada neste Centro, bem como em relação à sua postura em sala, sua percepção sobre os alunos e sua expectativa quanto aos resultados a serem obtidos.
- Sugerir adequações que garantam a eficácia da metodologia utilizada

no Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná.

## **1.5 Limitações**

Essa dissertação concentrou-se em um estudo de caso no Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná, que contava, na época da sua realização, com 200 alunos e 9 professores, dos quais 136 alunos e 9 professores responderam ao questionário aplicado.

Os dados obtidos, apesar de constituírem-se das respostas da quase totalidade dos alunos e totalidade de professores, não podem ser generalizados face às especificidades das perguntas, dirigidas especialmente ao público dessa Instituição de ensino de línguas.

De qualquer modo, o presente estudo pode servir de base para o desenvolvimento de novas pesquisas, uma vez que a sua fundamentação teórica é bastante generalista e envolve questões de interesse àqueles que trabalham com o ensino de língua estrangeira, especialmente para o público adulto.

## **1.6 Estrutura do trabalho**

O Capítulo 1 apresenta a Introdução a este trabalho, justificando o problema de pesquisa estabelecido e enumerando as hipóteses e objetivos a serem atingidos, bem como as limitações a que ficaram sujeitos os resultados.

No Capítulo 2, inicia-se a fundamentação teórica que conta com uma evolução dos estudos sobre a aquisição da linguagem e as possíveis diferenças que se estabelecem entre a aquisição da língua materna e da

segunda língua, principalmente quando desenvolvida por adultos. O Capítulo 2 ainda discute a importância da gramática no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira.

O Capítulo 3 discorre sobre as teorias da comunicação e a importância de se estabelecer um canal comunicativo competente para se viver em sociedade. Apresenta, também, fundamentações, papéis e ações propostos pelos estudiosos da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas, escopo desta pesquisa.

O Capítulo 4 relata a história da Universidade Tuiuti do Paraná e do seu Centro de Línguas escolhido como objeto para o presente estudo de caso, e cuja metodologia de pesquisa está contida no Capítulo 5.

O Capítulo 6 apresenta os resultados do levantamento estatístico, conforme pesquisa desenvolvida junto aos professores e aos alunos do Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná.

O Capítulo 7 encerra a presente pesquisa e registra sugestões e recomendações para futuros trabalhos que possam complementá-la e enriquecê-la.

## 2. AQUISIÇÃO DE UMA SEGUNDA LÍNGUA

### 2.1 Aquisição da Linguagem

*A linguagem envolve o uso infinito de meios finitos.  
Wilhelm von Humboldt*

A linguagem humana é altamente complexa e, devido à gama de implicações envolvidas no processo de sua aquisição, tem sido alvo de muitos estudos. Nas palavras de Pedro Demo (1994),

“Linguagem denota a base de comunicação, na condição vital de saber expressar-se, um dos fundamentos mais notáveis da cidadania. A par disso, sinaliza o horizonte cultural, que ancora o significado das coisas, inclusive da vida, outro fundamento crucial da cidadania, que é a identidade sócio-cultural. A linguagem realiza o encontro entre o mundo moderno da comunicação, pervadido de tecnologia, e o mundo da vida, pervadido de cultura. A cidadania moderna nutre-se dos dois, porque precisa dos dois para forjar o sujeito histórico tão crítico quanto culturalmente plantado. A solidez desta autonomia construtiva advém do chão inteiro sobre que a pessoa pisa, para daí vislumbrar o futuro como conquista e construção, não como imposição artificial. Linguagem é profundamente saber comunicar e comunicar-se”.

A posse da linguagem, mais do que qualquer outro atributo, distingue os seres humanos dos animais. E para se entender a evolução humana, tem-se que compreender a linguagem que acompanhou esse movimento; esse é o objeto de estudo da Lingüística: a linguagem propriamente dita e tudo o mais em torno dela. Desse modo, “fica evidente a importância da Lingüística para a cultura geral: na vida dos indivíduos e das sociedades, a linguagem constitui

fator mais importante que qualquer outro” (Saussure, 19?).

Conforme os pensamentos de Lyons (1981), aquilo que comumente é denominado de aquisição da linguagem, manifesta-se em todas as circunstâncias normais, no conhecimento e no uso de determinadas línguas. É isso que se quer dizer quando se afirma que não se pode possuir (ou usar) a linguagem sem possuir (ou usar) alguma língua determinada. O termo “aquisição de linguagem” poder ser interpretado tanto como “aquisição de linguagem” quanto como “aquisição de uma língua.”

Segundo Chomsky (1998), “o estudo da linguagem e da mente remonta à Antigüidade clássica – à Grécia e à Índia clássicas na era pré-cristã”. E, sem dúvida, pode-se afirmar que “o estudo da linguagem foi fortemente estimulado pelo pensamento cartesiano e levou a um consenso sobre trabalho produtivo” (Chomsky, 1998).

Mas, com maior embasamento científico, a ciência da linguagem efetivou-se no início do século XX quando Ferdinand de Saussure, lingüista suíço, lançou as bases da lingüística moderna em um livro denominado *Curso de lingüística geral* (1916), publicado postumamente (Terra, 1997). Saussure rejeitou a concepção positivista de que a língua é uma simples correspondência ao mundo físico. Para ele, as palavras têm uma relação primeiramente entre si, antes de existirem em relação a um objeto. As inovações lingüísticas e suas variações têm um grande efeito sobre outros termos, tempos verbais, prefixos, entre outros aspectos da língua, que significa que qualquer inovação singular necessariamente causa impacto sobre todo o código de uma língua ou sobre sua estrutura (de onde sua lingüística é muitas

vezes chamada de estrutural). Saussure tirou a linguagem do campo da lógica para colocá-la, juntamente com a sua gramática, em campo de estudos próprios (Heartfield, 2001).

Foi a partir dessa publicação que muitos estudos acerca da ciência da linguagem puderam ser realmente desenvolvidos.

Na mesma época, Otto Jespersen, afirmou que “o objetivo fundamental da lingüística era descobrir a *noção de estrutura* das sentenças que cada falante internalizou, possibilitando que ele produz[isse] e entend[esse] expressões livres que são tipicamente novas ao falante e ao ouvinte” (*in* Chomsky, 1998).

Posteriormente, os estudos de Noam Chomsky vão enfatizar a importância da realidade e da individualidade ao contrário da idealização lingüística defendida até então. Segundo ele,

“a teoria lingüística acha[va]-se interessada, em primeiro lugar, num falante-ouvinte ideal, dentro duma comunidade de fala completamente homogênea, o qual conhece a sua língua perfeitamente e que não é afetado por circunstâncias gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, mudanças de atenção ou interesse, e erros (de acaso ou característicos) ao aplicar o seu conhecimento da língua no desempenho efetivo” (Chomsky, 1978).

Desde a efetivação das ciências da linguagem, diferentes teorias tentam explicar o fenômeno da aquisição da linguagem.

A linha de fundo comportamentalista (ou behaviorista) vigente na década de 50 (Séc. XX), por exemplo, acredita que “a linguagem se reduz a um

comportamento e ao resultado desse comportamento” (Aimard, 1998). Desse modo, as crianças aprendem uma língua imitando os adultos e esse processo se concretiza pela ótica do estímulo-resposta. De acordo com Skinner, psicólogo cujo trabalho foi bastante influente no behaviorismo, a aquisição da linguagem refere-se a “um estímulo que constitui uma ocasião de participação, uma resposta, possível e induzida pelo estímulo, um reforço, positivo ou não, originado pelos anteriores” (Aimard, 1998). Sob esse ponto de vista, a criança nota que consegue bons resultados na comunicação e, assim, aprende a língua de seu grupo social (Terra, 1997). Simplificando, Skinner associa a aquisição da linguagem a casos especiais de operação condicionante, como aprender a amarrar os sapatos ou a não tocar objetos quentes (Gregg, 1989).

Em reação ao pensamento comportamentalista, surgem as discussões do lingüista Noam Chomsky, que questiona que, sob o pensamento behaviorista, o tempo que levaria a aquisição da linguagem seria muito longo, fato que não acontece na realidade; ele argumenta, basicamente, que

“num tempo bastante curto (mais ou menos dos 18 aos 24 meses), [mesmo] a criança, que é exposta normalmente a uma fala precária, fragmentada, cheia de frases truncadas ou incompletas, é capaz de dominar um conjunto complexo de regras ou princípios básicos que constituem a gramática internalizada do falante” (Scarpa, 2001).

Chomsky publica seu livro *Estruturas Sintáticas* – um evento marcante que revolucionou a Lingüística em 1957 – revelando que os sistemas da língua eram mais profundos e mais complexos do que se suspeitava. E, é claro, se a

Lingüística era mais complexa, então o aprendizado da língua tinha que ser mais complicado. Mais complicado mas não mais difícil, pois, para ele, a criança possui um saber intuitivo para essa aquisição e o mundo só inicia e alimenta programas pré-estabelecidos. Tais programas incluem as estruturas profundas de uma gramática universal<sup>1</sup>, de onde “todo espírito humano dispõe de uma estrutura inata que lhe permite construir uma gramática a partir de dados fornecidos pelo ambiente” (Chomsky *in* Aimard, 1998). De acordo com o postulado da Gramática Universal, a criança nasce “pré-programada, com princípios (universais) e um conjunto de parâmetros que deverão ser fixados ou marcados de acordo com os dados da língua à qual a criança está exposta” (Scarpa, 2001).

Para Chomsky, cada criança nasce com um *dispositivo de aquisição de linguagem* inscrito no potencial genético humano, que desencadeia a linguagem. Ou seja, todo ser humano é dotado de “um conjunto de estratégias e princípios que permitem à criança descobrir, através de dados lingüísticos de seu ambiente, quais sejam as regras de sua gramática” (Terra, 1997). Tal dispositivo inato “gera uma gramática específica, que é a gramática da língua nativa da criança, de maneira relativamente fácil e com um certo grau de instantaneidade”, *fazendo desabrochar o que já está lá* (Scarpa, 2001).

Segundo Aimard:

“Ante a extraordinária rapidez das aquisições de linguagem durante os

---

<sup>1</sup> Por gramática universal entende-se o conjunto de leis que diz respeito a todas as línguas humanas, representando as propriedades da linguagem. (Fromkin e Rodman, 1993)

primeiros anos de vida, Chomsky (1968) pensa que não se trata de uma aprendizagem, mas da emergência de estruturas funcionalmente prontas para o uso, pré-programadas” (Aimard, 1998).

Isso prova, ainda sob o pensamento de Chomsky, que a linguagem não é adquirida, mas inata, pois quando se adquire uma língua, adquire-se mais do que simples regras para a produção de frases. Adquire-se conhecimento, incluindo o conhecimento de ambigüidade, relações anafóricas, sentenças possíveis e impossíveis entre outros conhecimentos cujas regras são variáveis e não explicadas ou estabelecidas quando da aquisição da língua (Gregg, 1989). A criança aprende a língua fazendo relações entre o que ouve e estabelecendo regras de acordo com o tal dispositivo a ela inerente.

A partir de 1960, muitos estudos se concentram na idéia de que a aquisição da linguagem depende do desenvolvimento da inteligência na criança. São os chamados cognitivismo construtivista e interacionismo social. De acordo com o pensamento cognitivista construtivista, muitos fatores como os sociais, os cognitivos, os biológicos e os lingüísticos, afetam o desenvolvimento, pois interagem uns com os outros (interacionismo) e modificam-se entre si (reciprocidade). Dentro dessa linha, pode-se citar Jean Piaget, epistemólogo e psicólogo suíço, para quem a aquisição da linguagem é simplesmente um caso especial de desenvolvimento cognitivo geral para o qual o sistema cognitivo humano é uniforme e presente (Kahmi, 1996; Gregg, 1989).

Para Piaget, “a inteligência (cognição) da criança progride ao integrar o mundo dos objetos que a rodeiam” e não existem estruturas inatas de aquisição, apenas a hereditariedade do funcionamento da inteligência (Aimard,

1998).

De orientação construtivista como Piaget, Vygotsky, psicólogo soviético, explica “o desenvolvimento da linguagem (e do pensamento) como tendo origens sociais, externas, nas trocas comunicativas entre a criança e o adulto” (Scarpa, 2001). De acordo com seu pensamento, essas estruturas, construídas socialmente, externamente ao indivíduo, passam por um movimento de representação mental para interiorizar aquilo que antes era social e externo. Em outras palavras, o indivíduo passa por uma reconstrução interna de uma operação externa, para a qual deve concorrer a atividade mediada pelo outro, já que o sucesso da internalização vai depender da reação de outras pessoas (Scarpa, 2001).

Com base na postura de Vygotsky, poder-se-ia afirmar que ele tende ao interacionismo social, que é regido pelo pensamento de que, “a troca comunicativa entre a criança e seus interlocutores é [vista como] pré-requisito básico no desenvolvimento lingüístico” (Scarpa, 2001). Para os interacionistas sociais, a fala a que a criança está exposta (*input*) é vista como importante fator de aprendizagem da língua, ou seja, “a criança é afetada pela fala dirigida a ela” (Scarpa, 2001).

A partir da década de (19)80, estudos apontam para o entendimento que a criança, em vez de passar por processos de construção e desenvolvimento, é “colocada numa estrutura em que comparece o outro, como instância representativa da língua, a própria língua em seu funcionamento e a criança como sujeito falante” (Scarpa, 2001). As mudanças no comportamento lingüístico podem ser decorrentes das diferentes posições da criança nesta

estrutura, ou seja, das “diferentes relações do sujeito com a língua, em que o pólo dominante da estrutura pode ser o outro, a língua ou o próprio sujeito” (Scarpa, 2001).

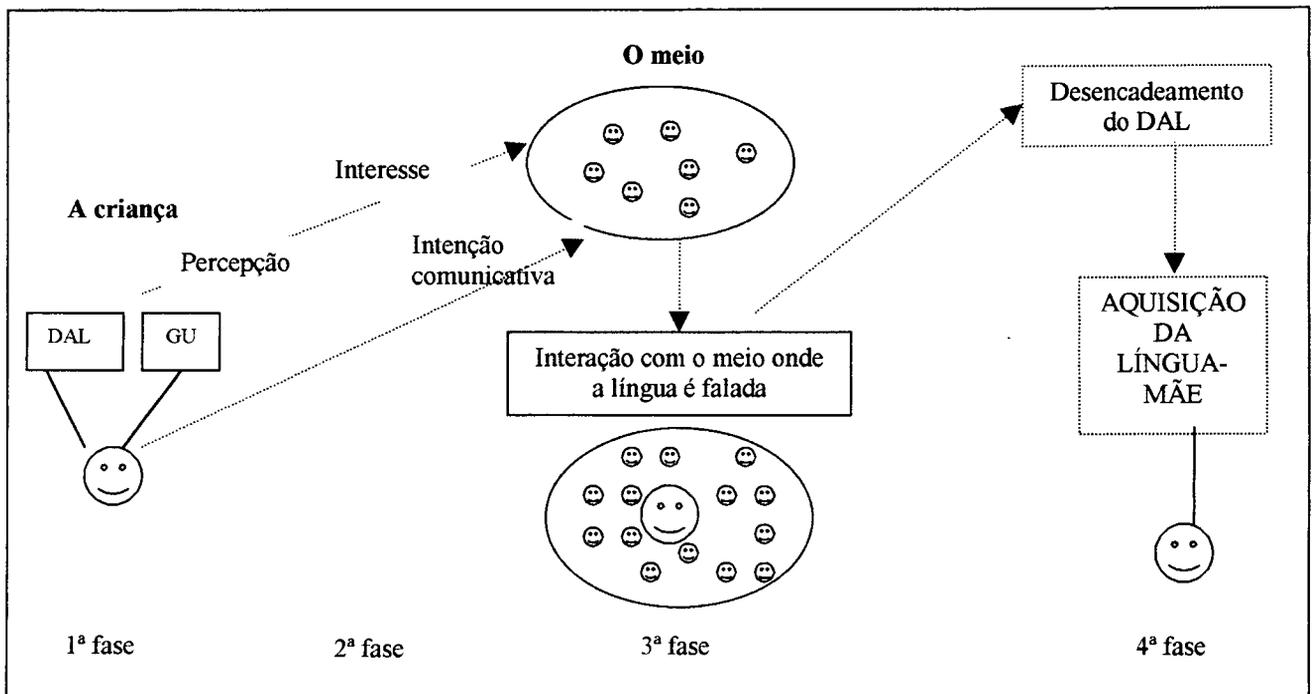
Depois de analisadas algumas teorias de aquisição da linguagem, poder-se-ia finalizar considerando não as diferenças que apresentam entre si, mas o entrelaçamento que se percebe quando uma tenta se sobrepor à outra.

Os estruturalistas consideraram a importância da estrutura das sentenças. Os behavioristas acham que a linguagem é adquirida por imitação, estímulo e resposta; assim, os resultados dependerão mais daqueles que são imitados pelas crianças. Vê-se que, na infância, não há uma repetição sistematizada por parte do outro que media o processo de aquisição da linguagem, mas sob o ponto de vista da criança, a situação é repetida até que ela satisfaça suas necessidades de aprendizagem e/ou entendimento. E não se pode deixar de considerar que quando a criança está exposta a um ambiente conversacional propício, ela aprimora sua linguagem – sendo por imitação ou não.

Chomsky questiona que a aquisição da linguagem não poderia acontecer pelo treinamento ou por imitação, pois, desse modo, as crianças demorariam um longo tempo para adquirir a linguagem, o que não acontece. E, por outro lado, não desconsidera totalmente a importância das estruturas, apenas acrescenta a importância de serem consideradas a realidade e a individualidade de cada pessoa. Por isso, afirma que os indivíduos são dotados geneticamente de um dispositivo de aquisição de linguagem que desencadeia os processos por ela exigidos quando a criança é exposta a uma língua.

Os construtivistas defendem a idéia de que a aquisição da linguagem é um desenvolvimento cognitivo, uma aprendizagem. Mesmo sendo aprendizagem nada impede que haja uma dotação genética específica para esse processo. Também os interacionistas retomam o aspecto do estímulo quando afirmam que a aquisição da linguagem depende da interação com o meio e com o outro.

Por isso, prefere-se acreditar que as diferentes teorias não se anulam, mas, ao contrário, se complementam e possibilitam estudos cada vez mais aprimorados nesse campo tão vasto.



Legenda:

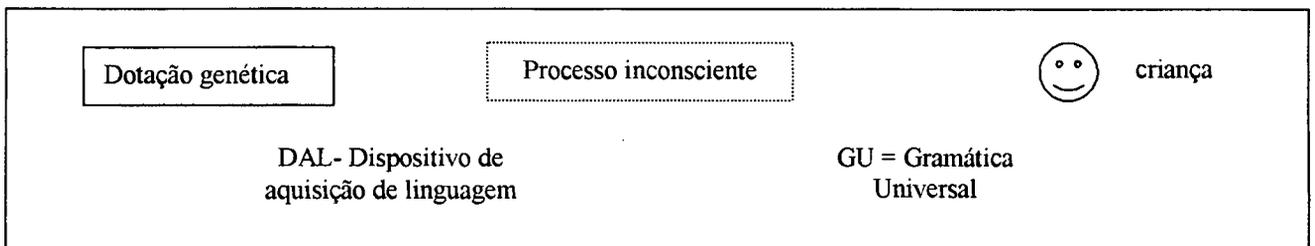


Figura 1: Aquisição da língua-mãe  
Fonte: a autora

## 2.2 A língua materna

*Língua não se ensina, aprende-se.*  
Sírio Possenti

Para se entender como se aprende uma língua, é necessário entender o que é a língua. O tema é confuso por dois fatores. Primeiro, a língua é aprendida na primeira infância, e os adultos têm pouca memória do intenso esforço despendido no processo aprendido, assim como eles não se lembram do processo de aprender a andar. Mas, na verdade, o trabalho dos adultos e das crianças é contínuo e constante; é, fundamentalmente, uma atividade significativa. Segundo, os adultos têm na memória algumas regras gramaticais que lhes foram ensinadas como de uso “correto”, ou as normas da língua “padrão”. É difícil para os adultos desassociar as memórias das lições da escola daquelas referentes ao verdadeiro aprendizado da língua (Moskowitz, 1993; Terra, 1996; Possenti, 1996). O que se depreende é que, de acordo com Kato,

“a lógica do sistema vernacular, objeto da investigação da sociolingüística, e a forma da gramática na mente do indivíduo, objeto do gerativista, não formam, (porém), a concepção consciente de língua do falante letrado atual, para quem a língua tem mais a ver com o que ele conscientemente aprendeu na escola e nos livros do que com o que inconscientemente sabe e faz na fala” (Kato, 1999).

O que ocorre é que as regras aprendidas na escola são apenas

convenções de uma sociedade educada. Na realidade, a aquisição da linguagem é um processo independente da escolarização. Prova disso é que muitos analfabetos utilizam a língua perfeitamente para se comunicar. A figura que emerge das investigações mais sofisticadas revelam a criança como uma aprendiz ativa da língua, continuamente analisando o que ouve e agindo de um jeito imprevisível e metódico para formar o quebra-cabeça da linguagem. Crianças diferentes aprendem a língua de maneiras similares (Moskowitz, 1993; Terra, 1997; Possenti, 1996).

Relatos clássicos sobre a aquisição da fala<sup>2</sup> das crianças fizeram as seguintes colocações: (1) a formulação de linguagem das crianças é criativa, (2) as unidades de produção são de natureza lingüística, (3) o que a criança aprende são regras para combinar estas unidades e (4) o processo de aquisição é o de gerar e aplicar hipóteses sobre regras (Chapman *et al.*, 1996).

Apesar disso, não há informação segura sobre quanto tempo a criança realmente despende em aprender uma língua, mas há uma grande diferença entre o tipo de proficiência lingüística que as crianças possuem imediatamente daquela dos estudantes de sala de aula (Newmark, 1968). Também não se sabe quantos processos estão envolvidos na aprendizagem da língua, mas os poucos que foram observados aparecem repetidamente, de criança para criança e de língua para língua (Moskowitz, 1993; Terra, 1997; Possenti, 1996).

Para aprender os sistemas da gramática, a criança quebra cada um em suas mínimas partes combináveis e então desenvolve regras para combiná-las. Nos dois primeiros anos de vida, uma criança despende muito tempo

---

<sup>2</sup> Fala é a utilização que cada indivíduo faz da língua e pertence exclusivamente a cada indivíduo que a utiliza. É o aspecto individual da linguagem humana (Terra, 1997).

desmontando a língua para encontrar sons separados que possam ser postos juntos para formar palavras e palavras separadas que possam ser postas juntas para formar sentenças. Pelo processo de aquisição uma criança revisa e aprimora continuamente as regras da sua gramática interna, aprendendo sub-regras cada vez mais detalhadas que a capacitem a criar sentenças tão complexas quanto às proferidas pelos adultos (Moskowitz, 1993).

As palavras de Slama-Cazacu são aqui utilizadas para confirmar as afirmações de Moskowitz:

“No estudo da língua materna, a criança seleciona as palavras e, para realizar construções gramaticais, não aprende todas as frases possíveis, mas as regras de construção em virtude das quais conseguirá construir as seqüências sem que, contudo, jamais as tenha percebido” (*in Terra*, 1997).

Conforme estudos aprofundados e observações cotidianas registradas em pesquisa, as crianças não precisam de lições formais para aprender uma língua. Nesse processo sobre as experiências lingüísticas da criança, envolvendo, inclusive a *noção de estrutura*<sup>3</sup> que possui, *feedback* e controle não são necessários (Bley-Vroman, 1989). Chomsky confirma que essa

“*noção de estrutura* na mente do falante encontra seu caminho nela sem nenhuma instrução. Não haveria maneira de ensiná-la a ninguém,

---

<sup>3</sup> “A *noção de estrutura* na mente é um procedimento gerador, um objeto finito que caracteriza uma disposição infinita de *expressões livres*, cada uma delas uma estrutura mental com uma certa forma e significação” (Chomsky, 1998).

mesmo que soubéssemos o que ela é; os pais com certeza não o sabem e os lingüistas têm uma compreensão somente limitada disso que é um problema complicado, estudado só recentemente além da superfície de fenômenos. A *noção de estrutura* cresce de algum modo na mente, fornecendo os meios para sua utilização infinita e para a habilidade de formar e compreender *expressões livres*” (Chomsky, 1998).

É possível que uma criança observe um certo número de atitudes particulares de fala em um contexto e então, seja capaz de desempenhar a fala por si, de onde se deduz que a criança forma regras gerais para produzir um discurso apropriado e inteligente. Não se sabe exatamente quais os mecanismos neurológicos que contribuem para a sua realização lingüística, mas é indiscutível o fato de que a criança pode produzir um novo e inteligente discurso após apenas observar desempenhos particulares da língua, de estruturas lingüísticas variadas (Newmark, 1968).

De acordo com esse ponto de vista, a língua não é aprendida, mas reconhecida em virtude de uma rotina de reconhecimento inata, através da qual as crianças, quando expostas a sua língua local, podem abstrair ou extrair seus princípios da gramática universal (Bruner, 1993).

Entretanto, muito além dos fatores lingüísticos, uma criança, com o objetivo de aprender uma língua, deve também e, principalmente, estar apta a interagir com pessoas reais naquela língua. As crianças beneficiam-se muito ao participarem de uma interação conversacional verdadeira que expressa a função da língua (Moskowitz, 1993).

Resumindo, uma criança pode desenvolver uma língua desde que haja essa língua em seu ambiente e que ela possa empregá-la para comunicar-se

com outras pessoas do seu meio próximo.

O importante é que, se uma criança está de fato se comunicando, ela tem uma finalidade em mente – solicitar ou indicar algo ou estabelecer algum tipo de relação pessoal. A função da comunicação tem que ser considerada. Como discute o filósofo John Austin, uma frase não pode ser analisada fora do seu contexto de uso, e seu uso deve incluir a intenção do falante e sua interpretação à luz dos padrões convencionais da pessoa a quem é dirigida (*in* Bruner, 1993).

A estrutura comunicativa pré-lingüística estabelecida no diálogo mãe e filho fornece a ambientação para a aquisição dessa função da língua pela criança. A solução do problema de aquisição de tal função é para a criança uma tarefa social: encontrar o procedimento que irá produzir resultados, exatamente como seu esforço comunicativo pré-lingüístico produziu (Bruner, 1993).

Em suma, diálogo ocorre em um contexto. Quando a criança primeiramente aprende a comunicar-se, é sempre em situações muito concretas, como quando a mãe ou a criança chama a atenção para um objeto, pedindo a participação da outra. Formalmente concebido, o formato da comunicação envolve uma intenção, uma série de procedimentos e um objetivo. Ele pressupõe compartilhamento de conhecimentos do mundo e um roteiro dividido no qual a mãe e a criança podem desenvolver atividades recíprocas naquele mundo. Os formatos obviamente têm utilidade para a criança. Eles mostram uma simples mas importante fatia do mundo no qual e sobre o qual comunicar-se (*Id.Ib.*, 1993).

## 2.3 A língua estrangeira

*O fato de alguém não ser capaz de falar, ou compreender, outra língua deve-se à diversidade das palavras e à variedade das formas; mas essas são apenas propriedades acidentais da gramática.*

*Roger Bacon*

Muitos adultos se esforçam no aprendizado<sup>4</sup> de uma língua estrangeira<sup>5</sup>, especialmente em um país onde a língua não é falada e em um curso com poucas horas por semana, por um ano ou dois. Obviamente, isso é muito menos contato com a língua do que a maioria das crianças tem quando da aquisição da língua materna. Essa diferença pode ser agravada pelo fato de, muitas vezes, os professores não falarem bem a língua (Bley-Vroman, 1989).

As crianças adquirem a língua materna essencialmente em situações referentes ao momento presente que elas estão vivendo, em situações vivenciadas e não criadas para vivenciar. Desse modo, é compreensível que

---

<sup>4</sup> Há que se estabelecer diferenças entre aquisição e aprendizagem. Aquisição se refere à internalização inconsciente do conhecimento, enquanto a aprendizagem se refere ao consciente aprendizado de regras explícitas (Bley-Vroman, 1989). “Essa dicotomia sempre foi usada no contraste entre língua materna e língua estrangeira, a primeira como resultado de aquisição, e a segunda como fruto de aprendizagem, ou instrução” (Kato, 1999).

<sup>5</sup> Em estudos atuais, há uma diferenciação entre aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira e aquisição/aprendizagem de uma segunda língua. A aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira refere-se à língua que se adquire depois da materna (ou primeira) e ocorre quando a língua a ser aprendida não é a língua nativa da sociedade, num ambiente social onde ela não é usada naturalmente, ou seja, em um ambiente de sala de aula, como, por exemplo, aprender inglês como língua estrangeira no Japão. O aprendizado/aquisição de uma segunda língua acontece em um país onde a língua é falada: por exemplo, aprender inglês como segunda língua nos Estados Unidos, e torna-se, para quem a adquire, uma outra “ferramenta” de comunicação, além da sua. Segundo os professores, essa diferença do ambiente onde se aprende é de grande importância. O termo “segunda língua” é geralmente usado para o fenômeno em geral, mas “segunda” não é um bom termo, pois sugere que a terceira, quarta, ... línguas não estão incluídas e também porque parte de um termo usual, não técnico, ao contrário do termo “estrangeira” (Bley-Vroman, 1989; Heye, 1999). Uma definição da terminologia – ao contrário do seu complexo entendimento – não é de extrema importância para o presente trabalho, que se refere a situações gerais (o que confirma a relatividade na escolha dos termos) e porque “a coexistência de duas línguas em diferentes espaços sociais deve ser analisada segundo a condição particular dos indivíduos que se tornam bilíngües” (Heye, 1999). Por isso, os termos, aqui, são utilizados alternadamente.

seja mais fácil para elas entenderem o que está sendo dito. Já para os adultos, na maioria das vezes, as situações são criadas para simular uma vivência; e, muitas vezes, a situação criada nada tem a ver com o momento pelo qual o adulto está passando e, se ele não tem idéia do que se trata a frase, aquela situação nada contribuirá para a aquisição da língua (*Id.*, 1989).

Newmark e Reibel acreditam que uma segunda língua será aprendida se, e apenas se, aspectos particulares do seu uso forem modelados para o indivíduo e se suas próprias atitudes na sua utilização forem reforçadas. Segundo eles, deve-se deixar de pensar no professor como contribuinte principal na aquisição da segunda língua e pensar mais no papel do aprendiz nesse processo (Newmark, 1968). Por isso, eles são contra a afirmação de que o aprendizado da primeira língua possa fornecer *insights* para o planejamento de programas de ensino de uma segunda língua. Tal afirmação é sustentada por Lyons,

“o termo aquisição de linguagem é normalmente usado diferentemente para o processo que resulta no conhecimento da língua nativa. Concebe-se que a aquisição de uma língua estrangeira, se aprendida sistematicamente na escola ou não, processa-se de modo bastante diferente (...) Deve-se ter cuidado, portanto, ao tirar conclusões de ordem geral a partir da investigação da aquisição da língua materna, em circunstâncias normais, pela criança que fala uma só língua e aplicá-las ao problema do ensino de língua estrangeira. Por exemplo, um argumento comumente utilizado – *esta é a maneira como você aprendeu sua língua materna* – é claramente nulo” (Lyons, 1981).

Mas, se concorda-se com Chomsky, para quem o mecanismo de aquisição de linguagem é inato, as pessoas nascem com uma habilidade

específica para adquirir uma língua, seja ela qual for, dependendo do contato que tenham com a mesma e, sob esse pensamento, o aprendizado/aquisição de uma língua estrangeira pode ser possível para o adulto que confrontar-se e mantiver contato com ela.

Em uma primeira análise, o problema de um adulto aprender uma língua estrangeira é o mesmo de uma criança aprender a primeira língua. Mas em estágios posteriores, obviamente, há diferenças que não podem deixar de ser consideradas, como: o grau de sucesso que geralmente se atinge, a uniformidade dos resultados, a suscetibilidade a fatores como motivação, e um prévio estado do organismo: o aprendiz adulto já tem conhecimento de uma língua e um poderoso sistema de abstração e resolução de problemas (Bley-Vroman, 1989).

E, de fato, a criança processa, em um período mínimo de tempo, uma gramática da língua muito mais complexa do que qualquer outra já formulada por um lingüista (Chomsky *in* Newmark, 1968). O que não acontece com o adulto quando da aquisição de uma língua estrangeira.

Newmark e Reibel (1968) argumentam da seguinte forma:

1: o cérebro de uma criança é diferente do de um adulto. O adulto perde a habilidade neurológica de inferir regras lingüísticas a partir de instâncias particulares;

2: a criança tem muito mais tempo para aprender a língua materna;

3: a criança é mais fortemente motivada a aprender sua primeira língua do que o adulto o é para aprender uma língua estrangeira;

4: a criança fornece uma tábula rasa para o aprendizado de uma língua.

E questionam se o adulto sofre interferência da língua nativa na aquisição de uma língua estrangeira.

Para Lyons (1981), em casos de bilingüismos, há sempre uma língua dominante e outra subordinada. Ele sugere que o uso da língua subordinada envolve um processo de tradução da língua dominante num nível razoavelmente superficial, embora não necessariamente consciente, de programação psicológica de enunciados. Já os estudos de Weinreich (*in* Heye, 1999), abordam o bilingüismo sob três aspectos: (1) o bilingüismo coordenado, em que os sinais lingüísticos de ambas as línguas são mantidos separados, de modo que ocorre o domínio de dois sistemas lingüísticos; (2) o bilingüismo subordinado, no qual a segunda língua é estruturada com base na primeira; e (3) o bilingüismo composto, em que a aquisição de outra língua ocorre numa dada situação de aprendizagem na qual prevalece o sistema de significado da língua materna (dominante), pois as estruturas sonoras das línguas são mantidas separadamente, mas não os significados. Desse modo, o indivíduo, ao falar uma língua, pode empregar as estruturas da outra.

Carroll (1970 *in* Heye, 1999) acrescenta a esse aspecto composto, o aspecto paralelo, quando a criança adquire ambas as línguas em situações distintas de aprendizagem e o sistema de uma língua permanece paralelo e independente da outra. Weiss (1959 *in* Heye, 1999) discute ainda o bilingüismo natural, entendido como o imediato uso ativo e passivo de duas línguas, sem necessidade de tradução, onde a segunda língua é adquirida automaticamente e acumulativamente com a língua materna, de modo que o ambiente pode ser vivenciado em ambas, e o bilingüismo cultural, também conhecido como

bilingüismo escolar.

“Na verdade, o que existe são diferentes tipos e conceitos de bilingüismo sugeridos por diferentes propostas teóricas e metodológicas, que se diferenciam na definição de competência, domínio e função de uso das línguas, mas que têm a intenção de definir e classificar o bilingüismo como um fenômeno absoluto” (Heye, 1999).

Cabe aqui questionar até que ponto o fato de uma língua ser dominante impede ou ajuda que a segunda língua seja dominada no sentido de ser entendida, falada, escrita, enfim, utilizada como meio efetivo de comunicação.

Uma deficiência geral de *input*<sup>6</sup> pode melhor explicar muitos erros cometidos por adultos na segunda língua. Mas as variações são muitas. Alguns falham, outros são muito bem sucedidos. Há também casos de pessoas que vivem décadas entre os nativos de sua língua-alvo e não conseguem atingir a perfeição no aprendizado. Isso prova que, para ser eficaz, o montante de *input* compreensível que o aluno recebe deve ser igual ou superior ao montante recebido por uma criança de três anos de idade.

Algumas características do aprendizado de uma língua estrangeira, apontadas por Bley-Vroman (1989), podem levar a crer que o sistema de aquisição de linguagem das crianças não funciona em adultos. Como exemplo, pode-se citar: (1) a falta de sucesso garantido – na aquisição da língua materna é mínimo o número de insucessos e, quando ocorrem, são devidos, na maioria

---

<sup>6</sup> *Input*, nesse caso, é a entrada da língua pronta no ser humano, que pode considerar o contato que ele tem com a mesma e com pessoas que a falam, bem como a necessidade que ele sinta de expressar-se naquela língua.

das vezes a distúrbios; (2) variação do curso e da estratégia – é padrão a forma de aquisição da língua materna se comparada ao número de cursos e estratégias oferecidos para a aquisição da segunda língua; (3) variação dos objetivos dos alunos – para a aquisição da língua-mãe os objetivos não estão explícitos como ocorre muitas vezes quando se procura um curso de língua estrangeira; (5) fossilização do conhecimento – diferentemente da aquisição da L<sub>1</sub>, há o que é chamado fossilização quando, ao aprender uma língua estrangeira, o conhecimento estabiliza em um certo estágio e nada parece fazer efeito para que haja continuidade com sucesso.

Krashen (1982) afirma que o dispositivo de aquisição de linguagem não se desliga nos adultos, nem mesmo se degenera e fica mais forte na puberdade (*in* Bley-Vroman, 1989). Mas “parece haver uma *idade crítica* para a aquisição da linguagem, ou pelo menos, aquisição da linguagem sem qualquer ensino especial ou necessidade de aprendizagem especial” (Fromkin e Rodman, 1993). O que acontece é que na maioria dos casos, principalmente em adultos, a quantidade de *input* necessária não acontece, gerando alguns fracassos.

Desse modo, depreende-se que dentre os poucos adultos que obtêm um completo sucesso e que atingem altos níveis de proficiência, há fatores que, definitivamente, são influenciadores: tempo suficiente em contato com a língua, produção e esforço, atitude correta e motivação e um ambiente adequado de aprendizagem (Bley-Vroman, 1989).

Ao desenvolver um curso de língua, o escritor deve ter, entre outras coisas, a capacidade para realizar o comportamento do aluno adulto

(Newmark, 1968). Nesse sentido, Borba ressalta a importância do conhecimento das técnicas de análise lingüística para a aplicação nas seguintes situações:

“(i) decisão sobre os registros a serem ensinados; (ii) decisão sobre a prioridade (ou não) a ser dada aos componentes da língua: o fonológico, o gramatical e o léxico, e sobre qual o tipo de tratamento que cada um desses níveis deve ter; (iii) levantamento das dificuldades e sua tipologia possivelmente ligada à maturidade do estudante, às diferenças individuais ou a seu estatuto social, à interferência da língua materna, à estrutura própria da língua que está sendo aprendida. Essa hierarquização sugere as etapas de aprendizagem, o preparo de exercícios, [as técnicas de aprendizagem entre outras]; (iv) decisão sobre os objetivos e, tomando-se a língua como hábito, colocação do estudante na situação real de uso, isto é, contato constante com a língua tal como ela é, quer na sua forma oral quer na sua forma escrita” (Borba, 1998).

## 2.4 A aquisição de uma língua estrangeira por adultos

*O indivíduo não sabe apenas falar, mas sabe também como os outros  
falam.*

*J. G. Herculano de Carvalho*

O adulto que está ou esteve aprendendo uma segunda língua pode testemunhar que esse processo é bastante diferente do processo de aquisição da língua materna, ainda que desse não se lembre com precisão.

A afirmação mais condizente com a realidade de se ter aprendido a língua materna é que aprender uma segunda língua significa usá-la, colocá-la em prática em todas as situações, o que muitas vezes não acontece, pois “a

preocupação com a estrutura lingüística desvia a atenção do fato de que aprender uma língua significa usá-la” (Newmark, 1968).

As crianças que têm contato com outras línguas na infância ou antes da puberdade podem ter facilidade para adquirir todas da mesma maneira. “Muitas vezes começa-se por aprender uma língua mas se a criança for exposta a outras línguas adicionais numa fase precoce da sua vida, aprendê-las-á também” (Fromkin e Rodman, 1993).

O fato é que a criança se manifesta principalmente em situações que lhe são interessantes, ou seja, quando sente necessidade de se fazer entender. Por isso os estudos em torno da metodologia situacional para o ensino da segunda língua. Se comparado à criança, o aluno adulto de língua estrangeira deveria ter como motivação principal à comunicação a participação em uma realidade contextual e psicológica de diálogos possíveis, ainda que fictícios, cujo principal objetivo seria apresentar situações de uso significativo da língua que fossem por ele armazenadas para eventuais recombinações e formulações de novas sentenças em situações novas, mas também significativas. Disso tudo depreende-se que se um adulto fosse, como a criança, responsável pela construção do conhecimento acerca da forma das sentenças a partir do seu conhecimento de formas previamente aprendidas, essa construção seria mais eficaz se feita por meio da apresentação de sentenças organizadas em termos da situação que compartilham em vez de em termos da forma que compartilham (Newmark, 1968).

Um adulto que se encontra em um grupo de pessoas falando uma língua estrangeira que não lhe é familiar pode sentir-se desconfortável. A língua soa

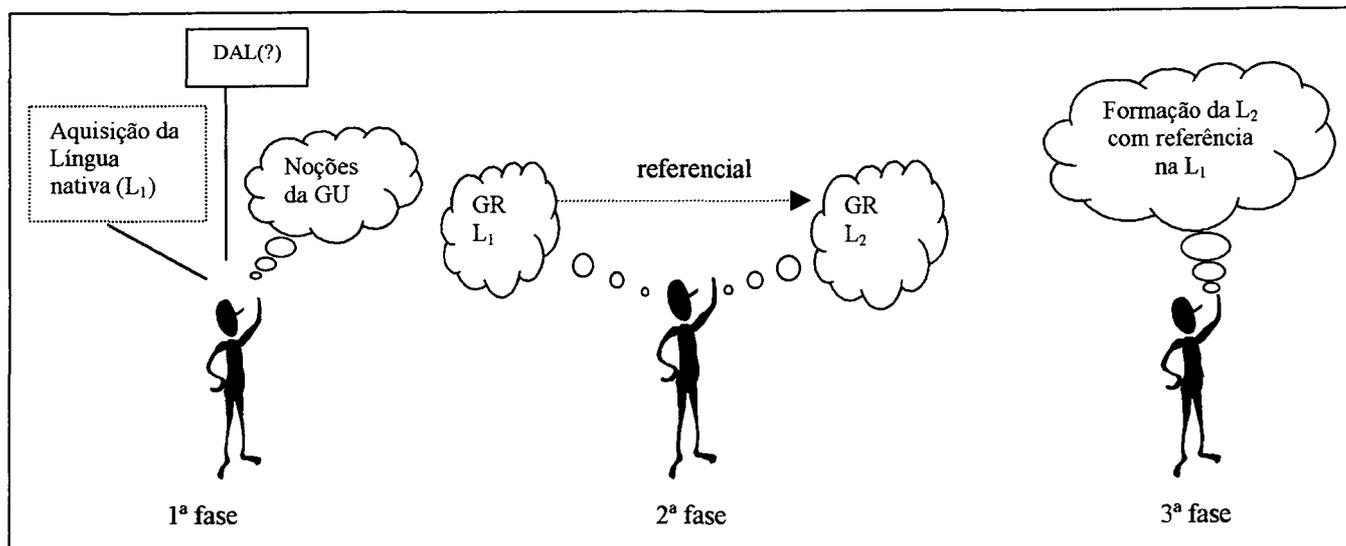
como tagarelice, pois os sons são misteriosos e possuem padrões imprevisíveis. A pessoa praticante de determinada língua sabe quando falar, como construir sentenças e como interpretar as sentenças das outras pessoas. Mas, o indivíduo que não sabe nada sobre a língua não consegue distinguir palavras ou sons isolados nem discernir significados (Moskowitz, 1993).

Além do mais, pelo conhecimento de uma língua por um adulto não apenas se entende a correta formação de sentenças, mas também uma certa intuição ou perspicácia que o nativo possui sobre a língua. O conhecimento da gramática universal<sup>7</sup> está implícito nessas sutilezas.

Por conhecer a própria língua, o aluno tem razões para esperar que a língua a ser aprendida seja capaz de gerar um número infinito de sentenças, pois também será composta de uma sintaxe, uma semântica, um léxico que reconhece a classe gramatical das palavras, uma morfologia que propicia modos sistemáticos de modificar as palavras, uma fonologia que propicia um conjunto infinito de fonemas e sílabas, como é composta a sua língua nativa. Ele sabe que existe uma palavra específica para cada coisa, cada fato e, assim, presume que a língua-alvo também apresente um conjunto de fonemas igual àquele que ele já conhece, o da língua mãe que serve como referência. E, mesmo que o esquema original da Gramática Universal não esteja mais presente em adultos, o aluno de língua estrangeira pode, em certo sentido e conforme representado na figura 2, reconstruí-lo pela observação da língua nativa (Bley-Vroman, 1989).

---

<sup>7</sup> Para Du Marsais, “numa gramática há partes que pertencem a todas as outras línguas; estes componentes formam aquilo a que se chama gramática geral... [universal] Para além destas partes gerais (universais) há também as que pertencem apenas a uma língua específica; e estas constituem as gramáticas particulares de cada língua” (*apud* Fromkin e Rodman, 1993).



Legenda:

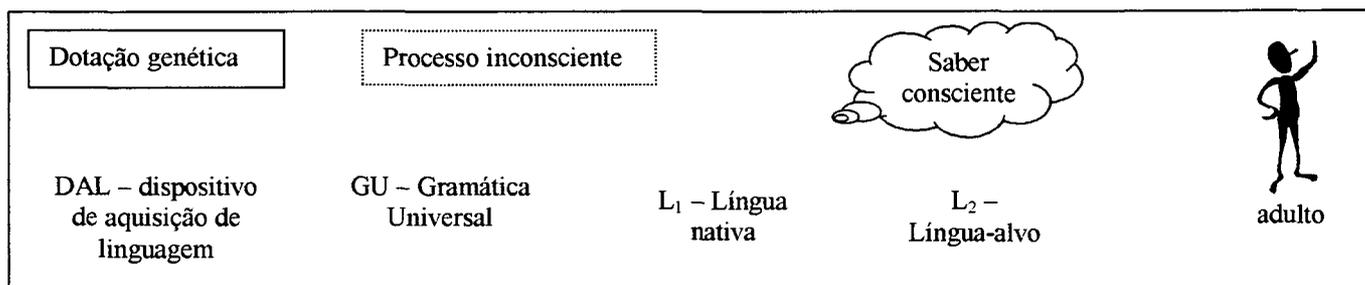


Figura 2: Formação da segunda língua por adultos  
Fonte: a autora

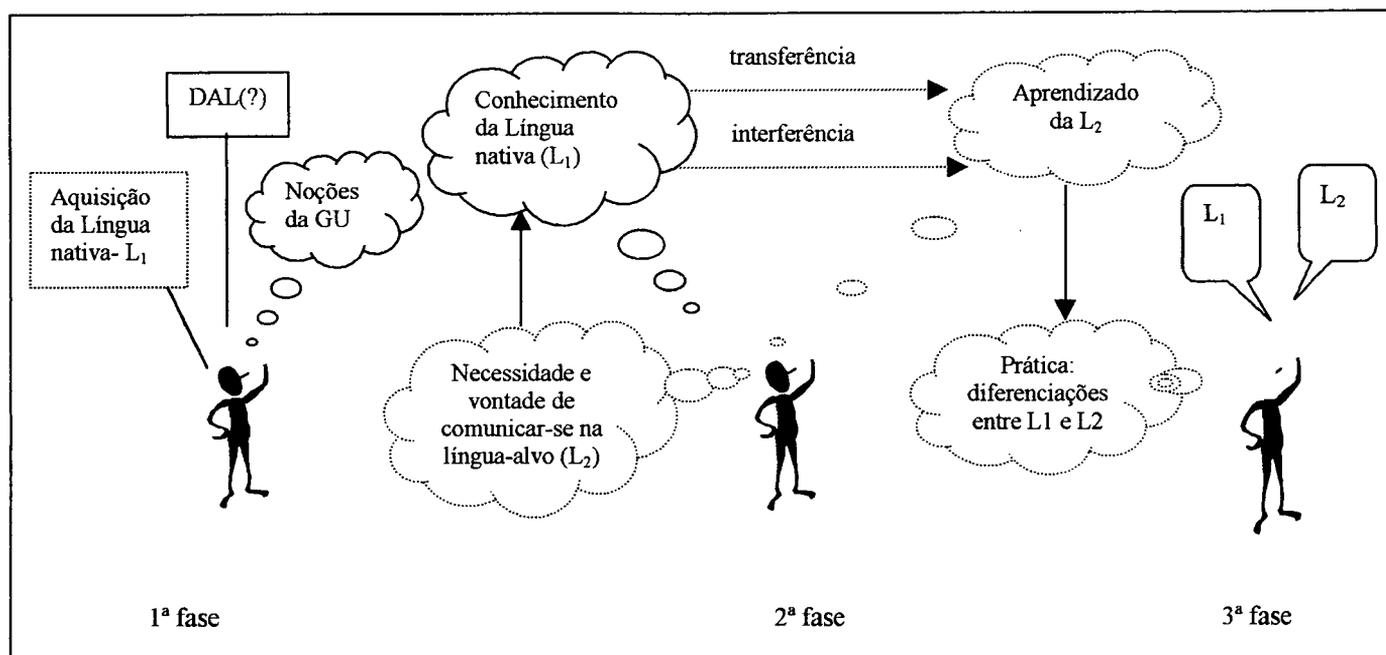
A compreensão de outro aspecto é importante para o entendimento do fenômeno do aprendizado de uma segunda língua, principalmente por adultos: a noção de interferência.

A idéia de que a interferência da primeira língua é o maior obstáculo para o aprendizado da língua estrangeira por adultos foi dominante em Lingüística Aplicada de 1940 a 1960. Afirmava-se, na época, que o problema não residia nas características da língua-alvo em si, mas em um conjunto de

hábitos criados na primeira língua. De fato, não está realmente claro por que o prévio conhecimento de uma língua não faz o aprendizado de línguas subseqüentes mais fácil em vez de mais difícil (Bley-Vroman, 1989).

Por exemplo, uma pessoa que sabe falar uma língua diz que essa é a sua língua nativa. Quando tenta falar outra língua, logo em seus primeiros estágios de aprendizagem, ela percebe que há muitas coisas que ela ainda não aprendeu a fazer, ou seja, que ela está, a grosso modo, destreinada nessa nova língua. Mas, se induzida a desempenhar (desempenhar pode significar entender, falar ler ou escrever) essa nova língua por um professor (externo) ou se for seu desejo (interno) de dizer algo, ela procurará meios de usar o que ela já sabe para disfarçar o que ela ainda não sabe. Nesse caso, para um observador que sabe a língua-alvo, o aprendiz parecerá estar teimosamente substituindo os hábitos nativos pelos hábitos-alvo e, desse modo, falará uma língua estrangeira com muitos erros que o observador poderá identificar com características da própria língua do aprendiz (Newmark, 1968).

A solução para o problema da interferência pode estar em simplesmente praticar mais e melhor a língua-alvo, em vez de praticar padrões sistemáticos. Em um estudo interessante, Kellerman (1977) demonstrou que, desse modo, os adultos, aos poucos, conseguem separar o que pode ser transferido de uma língua para outra, pois passam a ter uma idéia de o que, na sua língua nativa, é universal e, portanto, transferível à língua-alvo, e o que é específico da sua língua nativa, sendo intransferível (*in* Bley-Vroman, 1989), conforme representado na figura 3.



Legenda:

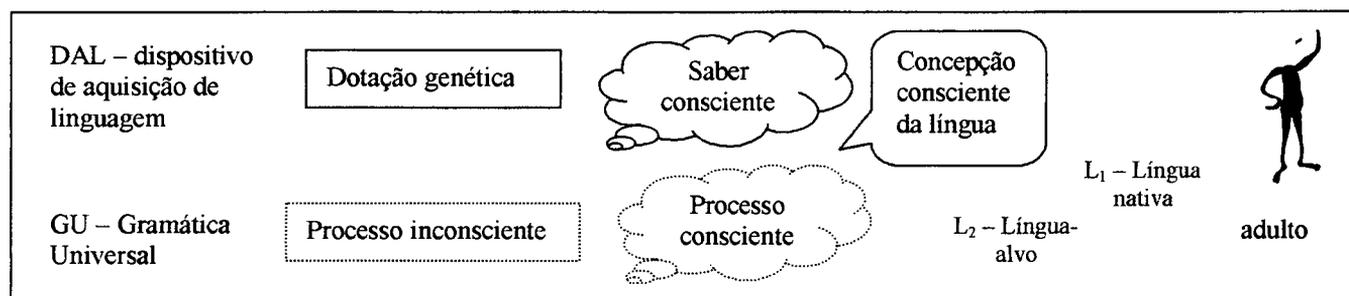


Figura 3: Aprendizagem da segunda língua por adultos  
Fonte: a autora

Em resumo, apesar de as crianças apresentarem um estado de personalidade, atitude, grau de motivação, maneira de interagir, estágio de desenvolvimento do ego ou socialização que os adultos não apresentam, os adultos têm duas vantagens sobre as crianças: o prévio conhecimento de uma língua e uma habilidade cognitiva geral de lidar com sistemas formais abstratos, que poderiam compensar a possível perda do conhecimento da

Gramática Universal que as crianças possuem (Bley-Vroman, 1989).

Para concluir, apresenta-se o pensamento de Borba que defende a idéia de que, com relação à língua materna, é muito importante o desenvolvimento das habilidades lingüísticas e que “o treinamento das aptidões básicas de comunicação (ler, escrever, falar e ouvir) só pode levar ao ajustamento global do aluno” (Borba, 1998). Com base nos estudos apresentados, acredita-se que essa prática, se inserida dentro de um contexto real e de acordo com uma necessidade, pode ajudar na aquisição da segunda língua. Para isso, concorda-se com o autor para quem os seguintes aspectos são fundamentais:

“(i) reconhecimento de que a língua falada é a mais constante e, portanto, deve ter prioridade. Assim se orientará a educação da comunicação oral e se desenvolverá a leitura; (ii) a familiaridade com a estrutura fonológica da língua ajudará na compreensão (e crítica) do sistema ortográfico, o que terá seus efeitos no ensino da leitura e da escrita; (iii) a consciência de que a língua é uma entidade dinâmica, que varia no tempo e no espaço, fornecerá a base para o ensino gramatical; (iv) conhecer a natureza e o jogo de significações da língua auxiliará na seleção do vocabulário a ser desenvolvido no educando bem como no ensino da compreensão e interpretação de textos”(Borba, 1998).

São necessários, assim, muitos estudos que comprovem o quanto uma interação conversacional verdadeira maximizará a razão entre o tempo despendido na aquisição da língua e o que é realmente retido pelos alunos. É preciso desenvolver nos estudantes a prática de substituir diálogos já aprendidos por novos itens, conforme queiram modificar sua postura, planejando e empregando exercícios que estendam a aplicabilidade do que

eles já aprenderam em diferentes situações. “É preciso aprender a manipular a relação entre o modelo e o observador de modo a aumentar a probabilidade de que o aluno imitará o comportamento lingüístico do seu professor” (Newmark, 1968).

## 2.5 Gramática na aquisição da segunda língua

*A língua é o que é, e não o que poderia ou 'deveria' ser: ela é como a fizeram e fazem os que falam e falam.*  
Celso Pedro Luft

O fato de a aquisição da segunda língua, sob alguns aspectos, estar próxima à aquisição da língua materna, leva a refletir sobre a sistematização dessa língua, em termos de correção gramatical. Nos adultos, consideradas as características já citadas, essa sistematização, em muitos casos, deve ocorrer mais cedo que nas crianças e com maior regularidade. Mas antes, necessitamos fazer uma análise do que seja essa gramática, para definirmos os padrões a serem exigidos.

A gramática é o conhecimento comum que permite aos falantes falarem e compreenderem-se. Ela é a representação da competência lingüística dos falantes, do que eles sabem, como, por exemplo, os sons da línguas, as unidades básicas de significado, como as palavras e as regras que lhes permitem construir e decodificar frases possuidoras de sentido. Para compreendermos a natureza da língua temos que compreender a natureza desse sistema interiorizado e inconsciente que dela faz parte (Fromkin e

Rodman, 1993; Terra, 1997). “Na verdade esse conjunto de regras internalizadas permite criar não somente frases, mas também textos complexos, uma vez que as frases se combinam em unidades maiores, através de elementos como a argumentação, a coesão, a coerência...” (Terra, 1997).

A gramática começou como uma pergunta filosófica dentro da natureza da língua. Agora, para a maioria das pessoas, ela é meramente um meio dogmático de alcançar correção (Dykema, 1993). Muitos lingüistas tentam explicar o funcionamento da língua pelas gramáticas.

Dykema (1993) expõe que, conforme a gramática é usada no presente, alguns sentidos podem ser distinguidos os quais têm uma aplicação à língua. Primeiramente, o completo padrão estrutural de uma língua aprendida inconscientemente pela criança quando adquire sua língua nativa (Gramática Universal).

Em seguida, uma tentativa de descrever objetiva e sistematicamente a sua estrutura fundamental. É usualmente chamada Gramática Descritiva porque traz a descrição do lingüista sobre a gramática da língua e a lingüística básica. Ela não impõe como se deve falar, apenas como é possível falar e compreender e explica o que se sabe sobre os sons, palavras, sintagmas e frases da língua (Dykema, 1993; Fromkin e Rodman, 1993).

Em terceiro lugar, há uma descrição parcial da língua com base em objetivos purísticos ou pedagógicos, geralmente chamada Gramática Prescritiva.

Os gramáticos prescritivos, ou *puristas*, consideram geralmente que as formas corretas da língua são os dialetos usados pelos dirigentes políticos, pela alta finança, aqueles usados na literatura ou em documentos impressos, ou ensinados nas escolas e difundidos pelos órgãos de comunicação social. Quanto mais prestígio o dialeto tem, mais ele é usado e quanto mais usado, mais prestígio tem. O dialeto dominante é denominado dialeto padrão, que tem funções sociais, como unir as pessoas ou estabelecer uma forma escrita comum aos falantes. No entanto, ele não é mais expressivo nem mais lógico, nem mais complexo, nem mais regulador do que qualquer outro. Assim, todo e qualquer juízo sobre a superioridade ou inferioridade de certo dialeto é um juízo de ordem social desprovido de caráter lingüístico ou científico” (Fromkin e Rodman, 1993).

Quando falamos temos uma mensagem a transmitir. Aprendemos a escrever escrevendo e lendo, e sendo corrigidos – o que é muito importante, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes, com uma freqüência da fala e das correções da fala. Mas podem surgir erros. Todos nós produzimos erros de fala ou “lapsos de língua” que mostram a diferença entre o nosso conhecimento e a forma como o utilizamos (Fromkin e Rodman, 1993; Possenti, 1996).

Então entra a Gramática Gerativa que muda o foco. De uma Teoria da Competência, passa a enfatizar uma Teoria do Desempenho, que considera competência aquilo que se pode efetivamente desempenhar. Sim, pois muitas vezes, a estrutura idealizada é diferente de como se estrutura o pensamento, fato que tem que ser considerado.

Uma Gramática Gerativa procura caracterizar, “nos temos mais neutros possíveis, o conhecimento da língua que proporciona a base para o seu uso efetivo por parte de um falante-ouvinte” (Chomsky, 1978). Ou seja, apesar de o conjunto das regras internalizadas ser finito, ele permite *gerar* (daí o termo) um

número infinito de frases e textos. Através do conhecimento dessas regras, consegue-se entender frases que nunca se ouviu antes, pois elas não permitem apenas criar e decodificar frases e textos, mas também criar e decodificar palavras novas (Terra, 1997).

O currículo em todos os níveis da educação tem sido determinado parcialmente pela tradição, parcialmente pelos objetivos imediatistas e utilitários, parcialmente pelo desejo de perpetuar os melhores elementos da herança cultural (Dykema, 1993).

Mas, para Possenti, “o modo de conseguir na escola a eficácia obtida nas casas e nas ruas é ‘imitar’ da forma mais próxima possível as atividades lingüísticas da vida”, pois “não se aprende por exercícios, mas por práticas significativas” (Possenti, 1996).

E, apesar de não parecer, fala-se tanto e as regras são relativamente tão poucas que se acaba por aprender. É aqui que entra o papel principal da escola, lugar em que se deve trabalhar. Quando se utiliza o termo escola, faz-se referência a todo tipo de escola – regular ou para atividades especiais à qual o aluno se dirige para aprender uma segunda língua. Lá, para concretizar a prática que se desempenha na fala/escuta – trabalhos menos cansativos – deve-se exigir como tarefas essenciais a leitura e a escrita que contribuem cada vez mais para o aperfeiçoamento da correção gramatical que, sem sombra de dúvida, visa à melhora da comunicação (Possenti, 1996).

### **3. COMMUNICATIVE APPROACH – A ABORDAGEM COMUNICATIVA PARA O ENSINO DE LÍNGUAS**

#### **3.1 Comunicação e competência comunicativa**

*A comunicação é uma necessidade básica da pessoa humana, do homem social.*  
*Bordenave*

A comunicação, para Bordenave, é “um processo multifacético que ocorre ao mesmo tempo em vários níveis – consciente, subconsciente, inconsciente –, como parte orgânica do dinâmico processo da própria vida” (Bordenave, 1994).

Canale afirma que, como ao comunicar-se a pessoa sempre tem um propósito (por exemplo, estabelecer relações sociais, persuadir, prometer algo), a comunicação pode ser entendida como uma troca e/ou negociação de informações entre, no mínimo, dois indivíduos. Ela pode acontecer por meio do uso de símbolos verbais e não-verbais, sob a forma oral e/ou escrita e visual, bem como pela produção e compreensão de processos. É adquirida e usada em situações de interação social, envolvendo um alto grau de imprevisibilidade, de criatividade e de autenticidade na forma e na mensagem. Assim, traduz-se em um meio de negociação constante de significados e de “se fazer entender” entre os indivíduos (Canale, 1983).

Os processos de comunicação são julgados como bem-sucedidos ou não tendo como base os resultados reais. Por exemplo, a comunicação pode ser julgada bem-sucedida quando uma criança diz para a mãe: ‘hungry’ (‘fome’)

e a mãe entende: *'I'm hungry'* ('Estou com fome'); ou então quando ela diz *'no hungry'* ('não fome') e a mãe entende que a mensagem é *"I don't want to eat"* ('Eu não quero comer') (Richards, 1990). Podemos ainda citar o caso de um falante Inglês não-nativo que consegue dados sobre a localização da Universidade da Califórnia, em Los Angeles, perguntando: *"How to get U.C.L.A."*, que é gramaticalmente incorreta, mas que dá condições de ele obter informações corretas sobre as direções a tomar para lá chegar.

O que se percebe é que as sentenças não precisam ser completas e/ou gramaticalmente corretas para que o significado das suas proposições seja entendido. As proposições são os blocos construtivos da comunicação, e a primeira tarefa a aprender para comunicar-se em uma língua, é como criar proposições (Richards, 1990).

A comunicação não se estabelece pelo exponencial lingüístico de conceitos e funções, mas se estabelece como um discurso, onde os significados são negociados por meio da interação. Esta noção da língua traz uma coleção de elementos idealizados dos quais o discurso é composto. (Widdowson, 1979b). O discurso é o que Ferdinand de Saussure chama de *parole*, ou seja,

"um ato individual de vontade e inteligência, no qual convém distinguir: (1º.) as combinações pelas quais o falante realiza o código da língua no propósito de exprimir seu pensamento pessoal; (2º.) o mecanismo psico-físico que lhe permite exteriorizar essas combinações" (*in* Moisés, 1985).

Pela coesão (na forma) e coerência (no significado) – elementos do discurso – consegue-se atingir a unidade de um texto. Na concepção de Bordenave, o discurso pode traduzir-se em “uma obra de sentido e de coerência que somente nós, homens, podemos construir” (Bordenave, 1994).

Considerem-se os diálogos abaixo, exemplificados por Widdowson (1978):

Diálogo 1:

Falante A: “*That’s the telephone.*” (“É o telefone.”)

Falante B: “*I’m in the bath.*” (“Estou no banho.”)

Falante A: “*Ok.*” (“Ok.”)

Diálogo sem coesão declarada, mas com coerência intrínseca.
-------------------------------------------------------------

No diálogo acima não há sinais declarados de coesão entre as sentenças, mas elas formam um discurso coerente no sentido de que a primeira sentença de A funciona como um pedido, que a resposta de B funciona como uma desculpa por não agir em conformidade com o pedido de A, e que a observação final de A é uma aceitação da desculpa de B (*in* Canale, 1983).

Diálogo 2:

Falante A: “*What did the rain do?*” (“O que a chuva fez?”)

Falante B: “*The crops were destroyed by the rain.*”

(“A colheita foi destruída pela chuva”.)

Diálogo com coesão declarada, mas sem coerência.
--------------------------------------------------

A resposta de B é gramatical e sociolingüisticamente apropriada, mas não se articula bem com a pergunta de A. Nota-se que este princípio do discurso restringe a forma gramatical das sentenças que podem concorrer com a pergunta de A, filtrando formas compatíveis de incompatíveis. Esta interação

de regras gramaticais, sociolingüísticas e de discurso, faz parte da complexidade da competência comunicativa. Entretanto, não está claro que toda regra de discurso deva ser distinta das regras gramaticais (como considera a coesão) e das regras sociolingüísticas (como considera a coerência) (Canale, 1983).

Wells afirma que a língua pode ser considerada compreensível dependendo do grau de capacidade dos ouvintes em construir sentenças a partir das frases do falante (*in* Richards, 1990). Ou seja, quando se analisa o discurso, analisa-se o efeito que a linguagem produz sobre o outro, considerando as condições sob as quais ele foi estruturado e produzido (Mussalim, 2001), dando condições de o outro criar e produzir sobre o que ouviu. Quando há entendimento, há comunicação.

Uma importante função da comunicação, segundo Bordenave (1994), é “indicar a qualidade da participação do indivíduo no ato de comunicação: que papéis toma dos outros e a eles impõe, que desejos, sentimentos, atitudes, juízos e expectativas traz e leva ao ato de comunicar”. E a qualidade da participação no ato da comunicação pode ser avaliada pelo desempenho pelo qual se demonstra o conhecimento que se tem de uma língua, fazendo-se entender pelo outro. Bakhtin considera que “a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal e que o ser humano é inconcebível fora das relações que o ligam ao outro” (*in* Mussalim, 2001).

E é dessa forma que, na tentativa de comunicar-se, de se fazer entender e de tentar constantemente entender o outro, o indivíduo desenvolve o seu vocabulário e, em estágios posteriores, busca aprimoramento da língua, pelo

uso de regras gramaticais que garantam a eficácia da comunicação. Desse modo, ele apodera-se da língua e, pelo ato efetivo da comunicação, reduz suas incertezas – as respostas para as suas tentativas convertem-se em garantia de um ato comunicativo bem-sucedido.

Chomsky enfatiza diferenças entre o conhecimento que se tem da língua e a maneira de colocá-lo em prática, estabelecendo diferenças entre o que seja a competência e o desempenho lingüísticos. Para ele, **competência** (*underlying capacities* – capacidades subjacentes) significa o conhecimento de sua língua por parte do falante-ouvinte; e **desempenho** (*manifestation in concrete situations* – manifestação em situações concretas) significa o uso efetivo da língua em situações concretas (Chomsky, 1978; Canale, 1983).

Canale (1983) apresenta o desempenho como sendo uma forma de demonstrar uma habilidade, pondo em prática o seu conhecimento em comunicação real. Para ele, há uma clara diferença entre competência comunicativa e comunicação efetiva, que nada mais é do que pôr em prática o conhecimento da língua – que designa a competência comunicativa. Ou seja, seria o que Chomsky (1978), designaria como desempenho. O que vale dizer que ter conhecimento consciente e inconsciente da língua (competência) não significa desempenhá-la com sucesso ou comunicar-se efetivamente.

Partindo dessa idealização é que o desempenho reflete diretamente a competência (Chomsky, 1978). Mas, “para estudar o desempenho lingüístico concreto, temos de considerar a interação de uma variedade de fatores além da competência subjacente do falante-ouvinte” (Chomsky, 1978). A comunicação é o resultado desempenhado sob limites psicológicos e outras

condições como coação da memória, fadiga e distrações (Canale, 1983).

Conforme Lyons (1981), competência lingüística significa “o domínio que uma pessoa tem de uma determinada língua”. Já o desempenho (*performance*) refere-se à produção real individual da linguagem, estando próximo à habilidade em lidar com a língua, mas não diretamente relacionado ao conhecimento dela. O bom desempenho pressupõe competência lingüística, ou seja, quanto mais competência, melhor o desempenho. O grau de competência determinará o comportamento lingüístico do indivíduo, que “é tão marcante que pode ser notado mesmo por alguém que não entenda a língua, pois demonstra conhecimento, domínio e capacidade de lidar com ela” (Lyons, 1981).

Chomsky afirma que competência não é a habilidade de compor ou compreender sentenças, mas é o conhecimento gramatical como configuração cognitiva abstrata, existente como uma estrutura mental. Ele insiste na idéia de que o comportamento real é apenas um tipo de evidência e não um critério para a existência de conhecimento ou não (*in* Widdowson, 1989). Para Chomsky, a noção de competência nada tem a ver com a efetivação do comportamento lingüístico ou comunicativo, mas sim, com o conhecimento de algo bem mais abstrato do que a língua: o conhecimento de sistemas de regras, de parâmetros ou princípios, configurações na mente para as quais a língua serve simplesmente como um instrumento. Na sua teoria, Chomsky não evoca as abstrações mentais realizadas em instâncias reais de uso da língua ou a maneira como essas abstrações se relacionam a outros aspectos da linguagem (*in* Widdowson, 1989). Já na visão de Hymes, competência é a habilidade de fazer algo: usar a língua, e, para isso, o conhecimento gramatical

é apenas um recurso.

Devido a essa divergência, em meados dos anos 60, Hymes, em oposição a Chomsky, introduziu o termo “competência comunicativa”, termo este que cresceu entre professores, pesquisadores e outros interessados no campo da aquisição de uma segunda língua para quem o interesse geral na língua para comunicação apresenta-se como uma promissora saída do estreito e popular foco na língua como gramática (Widdowson, 1989).

Trabalhar a competência comunicativa significa desviar a atenção do trabalho com as formas lingüísticas para o trabalho com propriedades comunicativas. A intenção dessa mudança de foco é mostrar ao aluno, principalmente ao aluno adulto que já possui uma gama mais variada de conhecimentos, como o sistema dessa língua é usado para expressar fatos científicos e conceitos gerais (Allen, 1979), reativando sempre o interesse pela língua-alvo.

Para verificar o grau de competência comunicativa, Hymes identificou quatro parâmetros relacionados ao conhecimento gramatical e à habilidade de uso da língua: (1) parâmetro da possibilidade – capacidade de saber se, e em que grau, algo é formalmente possível, dentro das regras gramaticais; (2) parâmetro da viabilidade – capacidade de saber se, e em que grau, algo é viável em virtude dos meios disponíveis de implementação; (3) parâmetro da adequação – capacidade de saber se, e em que grau, algo é apropriado, adequado, bem-sucedido em relação ao contexto no qual é usado e avaliado; e (4) parâmetro da confirmação em desempenho real – capacidade de saber se, e em que grau, algo é feito de fato, realmente desempenhado, e o que esse

fazer acarreta. A análise de tais parâmetros mostra que há conhecimento em cada um deles e que a habilidade de uso pode também estar relacionada a todos os quatro parâmetros (Widdowson, 1989).

Para se atingir um certo grau de competência comunicativa, há que se atingir um certo equilíbrio entre outras competências que, para Canale (1983), sublinham a comunicação de um jeito sistemático e necessário: (1) a competência gramatical – preocupada com o domínio e controle do código da língua em si, focando diretamente o conhecimento e a habilidade requeridos para entender e expressar precisamente o significado literal das sentenças; (2) a competência sociolingüística – que se estende aos diferentes contextos sociolingüísticos em que as sentenças são produzidas e entendidas, considerando fatores como o status dos participantes, as propostas de interação e as normas ou convenções de interação, ou seja, a adequação de significado e da forma; (3) a competência do discurso – que se preocupa com o domínio de como combinar formas gramaticais e significados para atingir um texto unificado (falado ou escrito) em gêneros diferentes, por meio da coesão e da coerência textuais; (4) a competência estratégica – composta do domínio das estratégias verbais e não-verbais que podem ser evocadas para compensar falhas na comunicação ocorridas, por exemplo, pelo esquecimento de vocabulário ou para melhorar a eficácia da comunicação, como, por exemplo, falar pausadamente para obter um efeito retórico (Canale, 1983).

A seguir, propõe-se um entrelaçamento entre as características comuns dos parâmetros propostos por Hymes e as competências propostas por Canale:

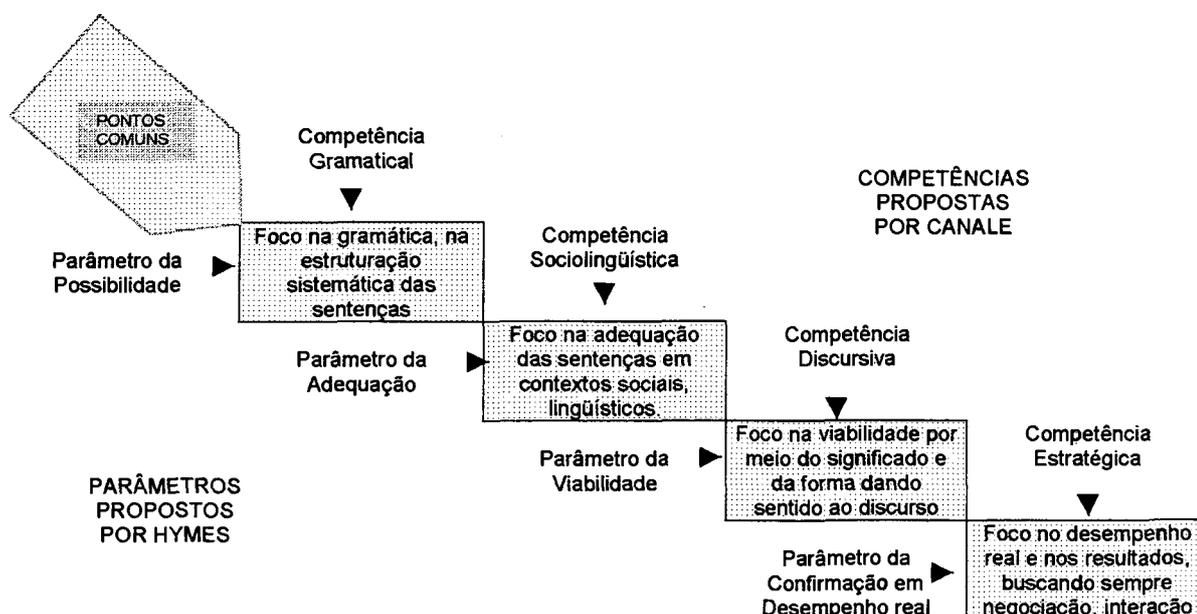


Figura 4: Hymes e Canale: pontos comuns  
 Fonte: a autora, com base em Widdowson, 1989; Canale, 1983

Pode-se depreender, desse modo, que o que faz a sentença ter sentido é a competência discursiva – resultado da coerência e da coesão; e o que faz a sentença ter valor é a competência sociolingüística, resultado do conhecimento de adequação.

Widdowson (1989) faz alguns questionamentos acerca da abrangência dos quatro parâmetros propostos por Hymes e de como podem auxiliar na análise de uma metodologia de ensino de línguas, representados na Tabela 1. Primeiramente pergunta se é possível ter competência gramatical sem habilidade pragmática, ou seja, se podemos conceber pessoas que possam, nos termos de Hymes, processar a língua pelo parâmetro da possibilidade sem considerar o uso adequado, ou seja, se é possível para alguém ter conhecimento em possibilidade e falhar na habilidade com relação à adequação (Tabela 1, Coluna 1). Esta coluna representa o regime estruturalista, que produz alunos cheios de conhecimento que não conseguem

transformar em comportamento. Há muita produção, mas não de um tipo pragmaticamente aprovado. As salas de aula são cheias de atividade para atingir habilidade gramatical, mas estudadas desassociadas das considerações de adequação/apropriação. Em outras palavras, “o que se promove é a habilidade de manifestar a língua como uso em vez de realizá-la como uso” (Widdowson, 1989).

E Chomsky prevê, para isso, um estado mental: “eu suponho que é possível, em princípio, para uma pessoa ter uma completa competência gramatical e nenhuma competência pragmática, ou seja, nenhuma habilidade em usar a língua apropriadamente, apesar de a sintaxe e a semântica permanecerem intactas” (*in* Widdowson, 1989).

E a situação contrária também pode ser questionada, ou seja, pode-se ter habilidade pragmática, uma habilidade para usar a língua adequadamente sem ter conhecimento gramatical ou habilidade para compor ou decompor sentenças com referência a ela? (Tabela 1, Coluna 2). Esta é uma evidência do ensino da língua comunicativa. Os alunos podem adquirir um repertório de frases para dispor em uma gama de contextos correlacionados; o problema é que falham ao analisá-los completamente como constituintes de estruturas lingüísticas. Competência gramatical não é necessariamente inferida do uso, e então o uso é por si contraído. Alguém deve realmente sugerir que o foco máximo na relação entre expressões lingüísticas e contextos externos impede o processo de estabelecimento de relações internas de expressões lingüísticas um com o outro. Deve-se ressaltar, portanto, que é necessário que alguma gramática seja analisada contingentemente fora da atividade comunicativa; do

mesmo modo serão analisados possíveis efeitos colaterais pragmáticos de uma concentração na análise focando a forma (Widdowson, 1989).

Tabela 1: Chomsky e Hymes: análise de parâmetros

Conhecimento	COMPETÊNCIA GRAMATICAL – CHOMSKY PARÂMETRO DA POSSIBILIDADE – HYMES	
	◆ SIM	◆ NÃO
Habilidade		
COMPETÊNCIA PRAGMÁTICA – DESEMPENHO CHOMSKY	NÃO	SIM
PARÂMETRO DA ADEQUAÇÃO/ APROPRIAÇÃO HYMES	NÃO	SIM
PARÂMETRO DA VIABILIDADE - HYMES	Conhece as regras gramaticais, mas não consegue utilizá-las fora do contexto aprendido. Não consegue julgar a adequação do seu procedimento. Pode ocorrer a formulação de sentenças agramaticais* cujas palavras não se combinam segundo as regras intrínsecas da gramática e, por isso, são incapazes de serem entendidas.	Consegue julgar a adequação do seu procedimento e colocá-lo em prática, mas não consegue julgar a correção lingüística desse procedimento. Pode ocorrer a formulação de sentenças muitas vezes incorretas gramaticalmente, mas se estabelece a comunicação, transmite-se a mensagem.
PARÂMETRO DA CONFIRMAÇÃO EM DESEMPENHO REAL - HYMES	O aluno produz sentenças em que é garantida a estrutura lingüística, mas não é garantida a adequação – Estruturalismo, ou ainda, produz sentenças corretas mas sem ligação com a situação real – situação se adapta à frase – é o que acontece na Abordagens Situacional e Audiolingual, também Estruturalistas.	O aluno aprende e coloca em prática um repertório de frases contextualizadas, mas não consegue analisá-las gramaticalmente, ou ainda, produz falas contextualizadas e gramaticalmente corretas ( <i>chunks</i> ), mas não consegue, nos estágios iniciais, explicar a estrutura gramatical – princípio da Abordagem Comunicativa.
PRODUÇÕES COMPORTAMENTO LINGÜÍSTICO EM DESEMPENHO	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nos aquele engordou homem meses muito últimos*</li> <li>- <i>This is something up with which I would suggest you should not put.</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Fazem dois anos que ele saiu*.</li> <li>- <i>They is writing a letter.</i></li> <li>- <i>There is three child in the park.</i></li> <li>- <i>Would you like...? (to offer).</i></li> <li>- <i>Neither do I.</i></li> <li>- <i>I didn't either</i></li> </ul>
CONCLUSÕES	Só haverá bom desempenho se houver adequação e competência do discurso	Quando há capacidade de desempenho, há possibilidade de aprimorar a competência
Colunas	Coluna 1	Coluna 2

Fonte: Adaptado de Widdowson, 1989; Terra, 1997\*

Em resumo, para Chomsky, competência é conhecimento. Para Hymes, competência é conhecimento e habilidade. Para Canale, competência é habilidade de usar a língua. E competência tem dois componentes: conhecimento e habilidade os quais estão, em princípio, relacionados aos

quatro parâmetros de Hymes (possibilidade, viabilidade, adequação e desempenho) e, conseqüentemente, às competências de Canale (competência gramatical, competência sociolingüística, competência discursiva e competência estratégica), que podem ser reformulados como competência gramatical – ligadas ao conhecimento estrutural da língua – de um lado, e competência pragmática – uso efetivo da língua –, do outro (Widdowson, 1989).

### **3.2 A Abordagem Comunicativa para aquisição da segunda língua – fundamentações**

*A língua se forma e se configura no discurso, atualizado em frases. Aí começa a linguagem.*  
Émile Benveniste

A Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas parece ter sido proposta exatamente porque se detectou um número grande de estudantes de uma segunda língua com um conhecimento muito abrangente dos aspectos formais da língua sem condições, portanto, de torná-los práticos na realidade, no seu dia-a-dia.

Nos anos de 60 e 70 (Séc. XX), o aprendizado de língua estrangeira estendeu-se largamente, e a Abordagem Comunicativa foi pensada para pressionar uma mudança nos métodos de ensino e no currículo para adaptar-se às necessidades dos grupos não tradicionais de alunos, reconhecendo as limitações dos tradicionais método de tradução gramatical e métodos

estruturais.

Chegou-se à conclusão de que as maiores dificuldades dos alunos não aconteciam tanto pelo conhecimento deficiente da língua, mas pela falta de familiaridade com o uso dessa língua. Conseqüentemente, suas necessidades não serão preenchidas por um curso que forneça simplesmente a prática na composição de sentenças, mas o serão por um curso que desenvolva o conhecimento de como as sentenças são usadas no desempenho de diferentes atos comunicativos (Allen, 1979). No final de um curso de língua estrangeira, os alunos têm que ser capazes de lidar autenticamente com o genuíno uso da língua. Nesse caso, eles serão melhor preparados por um curso que desenvolva estratégias mais gerais de comunicação (Widdowson, 1979b).

Segundo afirma Canale, a pedagogia do ensino de línguas sempre se prevaleceu da abordagem 'orientada-para-o-conhecimento' (*'knowledge-oriented'*) que pressupõe que o conhecimento sobre a língua estrangeira é suficiente para o uso efetivo dessa língua em situações reais de comunicação. Nesse caso, a ênfase é em padrões controlados e explicação de regras que são práticas apenas para lidar com problemas como grandes grupos de alunos, períodos curtos de aula, falta de professores comunicativamente competentes na língua-alvo, e problemas de disciplina em sala de aula. Mas essa abordagem falha na orientação para a habilidade (Canale, 1983).

Os alunos que procuram aprender uma segunda língua têm em mente atingir objetivos comunicacionais de alguma ordem, e isso sugere que a abordagem a ser adotada deva ser representada pelo que será aprendido não apenas em termos de lingüística formal, mas em termos das funções

comunicativas que preenchem, determinadas pelas necessidades dos alunos. E a Abordagem Comunicativa é baseada em especificação das necessidades e surge do reconhecimento que, no real uso da língua, as pessoas não apenas produzem sentenças, mas expressam conceitos e, para isso, preenchem funções comunicativas (Widdowson, 1979b).

Essa proposta surge de contestações aos métodos situacional e audiolingual, nos quais a língua é ensinada por meio da repetição de estruturas formais praticadas em atividades com base em situações significativas, muitas vezes de sala de aula que, conforme se supõe, sustentam o interesse do aluno e estabelecem as estruturas em sua memória (Richards e Rodgers, 1986).

Para Widdowson, o objetivo principal desses métodos era promover o conhecimento do sistema da língua, para desenvolver a competência do aluno por meio do desempenho controlado, pois desenvolve a habilidade de compor sentenças corretas como se esta fosse a única habilidade necessária para a comunicação. Mas, de fato, a comunicação apenas acontece quando fazemos uso de sentenças para desempenhar uma variedade de atos diferentes de natureza essencialmente social. Então, não nos comunicamos pela composição de sentenças, mas pelo uso de sentenças para formular frases de diferentes tipos, para descrever, gravar, classificar, entre outros, ou para fazer perguntas e dar respostas, dar ordens (Widdowson, 1979a).

Conseqüentemente, para valer como um ato comunicativo, as situações têm que estar de acordo com a realidade e as necessidades do aluno, e, por isso, essa abordagem começou a ser questionada. As mudanças propostas foram, primeiramente, em acordo com a abordagem 'orientada-para-a-

habilidade-de-uso' ('*skill-oriented*') que promove atividades para lidar com situações autênticas de comunicação na língua-alvo, ajudando os alunos a dominar as habilidades necessárias para desempenhar efetivamente o conhecimento que têm da língua (Canale, 1983).

Valendo-se dessa intenção de delinear os limites entre a abordagem situacional e a comunicativa, Widdowson (1979a) estabeleceu uma importante diferença entre **significação** (*signification, usage*) e **uso** (*value, use*). No primeiro, as situações são criadas em torno dos sistemas da língua e no segundo, em torno do uso que será feito pelo aluno, em atos comunicativos reais. Como exemplo, suponha-se que se queira ensinar o *Present Continuous Tense* e, para isso, crie-se uma situação em sala de aula na qual o professor anda em direção à porta dizendo: *I'm walking to the door* e então um grande número de alunos repete, dizendo *He's walking to the door, They're walking to the door*, dependendo de quem esteja praticando a ação. O que se desenvolvem são cadeias de ações sem, no entanto, haver um ato comunicativo nessas sentenças. Elas servem para desempenhar um comentário desnecessário de uma situação e não para comentar um ato comunicativo verdadeiro. O exemplo abaixo demonstra uma tentativa de encadeamento de idéias sob a ótica da significação:

1. *I am going to write on the blackboard.* (Eu vou escrever no quadro-negro).
2. *I am writing on the blackboard.* (Eu estou escrevendo no quadro-negro).
3. *I have written on the blackboard.* (Eu escrevi no quadro-negro) (*in*

Widdowson, 1979a).

Deduz-se que não há efetivação de um ato comunicativo, há apenas uma cadeia de ações sem interligação. Por isso, o que está sendo ensinado é significação, não uso.

Já, se se pensar em termos de atos comunicativos, o **uso** será evidenciado. Considere-se, para isso, alunos de inglês que sejam da área científica. Para eles, deve-se fazer uma seleção daqueles atos comunicativos que o cientista tem, por necessidade, que desempenhar mais comumente, como: definição, classificação, generalização, dedução e assim por diante, e trabalhar conteúdos que o levem a pensar em inglês dessa maneira (Widdowson, 1979a). Compare-se o exemplo anterior com o que se segue:

1. *Metals expand when heated.* (Metais se expandem quando aquecidos)
2. *Railway lines get longer in hot weather.* (Estradas de ferro ficam mais longas no clima quente).
3. *Metals expand when heated. Railway lines, for example, get longer in hot weather.* (Metais se expandem quando aquecidos. Estradas de ferro, por exemplo, ficam mais longas no clima quente). (*in* Widdowson, 1979a).

Esse é um tipo de graduação que naturalmente guia o aluno além da sentença, para dentro do discurso, quando um ato comunicativo combina com outro. Há interligação entre as sentenças e elas têm, além de significado, importância, pois fazem parte de um assunto relevante para os alunos.

Outra forma de trabalho pode ser por meio de silogismos,

particularmente apropriados para o ensino de Inglês para alunos da área científica:

1. *Metals expand when heated.* (Metais se expandem quando aquecidos).
2. *Iron is a metal.* (O ferro é um metal).
3. *Therefore iron expands when heated.* (Desse modo, o ferro se expande quando aquecido). (*in* Widdowson, 1979a).

A seqüência do silogismo revela a inter-relação entre a matéria e a língua a que está associada. O silogismo, aqui, representa um caminho de efetivação da língua pelo desempenho de um ato dedutivo, enquanto a seqüência da cadeia de ações (significação) relata formas de sentença que não combinam para criar uma unidade comunicativa (Widdowson, 1979a).

Para lidar com as dificuldades impostas pela limitação vocabular, a proposta é que se trabalhe em contextos: a contextualização pode facilitar ao aluno manter uma correspondência entre a língua-mãe e a língua-alvo. Além do mais, quando uma sentença é usada em contexto, o trabalho que o leitor ou ouvinte tem para fazer com que ela tenha sentido (Widdowson, 1979b), será um trabalho com o qual ele está inteirado, por isso os resultados tendem a ser positivos. Essa é uma das grandes vantagens em se apresentar os itens da língua focando nos valores comunicativos: é mais aparente e mais imediata a relevância da língua com relação ao conteúdo (Widdowson, 1979a).

Pela abordagem comunicativa os alunos têm que pôr a linguagem que aprendem em real uso, fora do contexto de ensino da língua. E, para que se caracterize a Abordagem Comunicativa no ensino de língua estrangeira, há que

se computar duas características básicas do discurso: a interação, que envolve negociação de significados, e a concentração no desenvolvimento da competência comunicativa, definida como a habilidade capaz de se igualar à estruturação interativa do discurso, por meio da criação de estruturas hierárquicas que combinem proposições e elocuições, construindo unidades maiores de comunicação, pois quando uma sentença é usada, ou o seu uso é apreendido num contexto comunicativo normal, ela ativa uma série de relações diferentes e o seu potencial significativo acontece num número de caminhos diferentes. O conceito, ou conteúdo idealizado, realiza-se como uma proposição (intenção) particular, que se liga às proposições previamente expressas e se desenvolve a partir delas. Esta é a relação de coesão. Há ainda a relação de coerência que acontece no reconhecimento que a segunda função proposta é algum tipo de elucidação da declaração feita pela primeira (Widdowson, 1979b). A coerência e a coesão, da mesma forma que proposto por Canale na sua competência discursiva, estabelecem-se pelo esforço interativo dos participantes engajados em um discurso. A base da interação é determinada por um princípio cooperativo.

Um método compatível a essa abordagem, segundo Richards e Rodgers (1986), seria a divisão das lições a serem aprendidas pelo aluno em porções ou unidades, cada uma correspondendo a um componente das necessidades do aluno e, sistematicamente, relacionada às demais unidades.

O trabalho com a abordagem comunicativa demanda estudos aprofundados para transformar-se em uma metodologia estruturada, real e possível de ser colocada em prática, pois estudantes, especialmente de países

em desenvolvimento, após receberem muitos anos de ensino de inglês formal, freqüentemente continuam deficientes no uso habitual da língua e no entendimento desse uso, em comunicação normal, tanto na língua escrita quanto falada. Apesar do crescimento de oportunidades educacionais, um grande número deles, ao entrar nas universidades, ainda necessita ler livros-texto em inglês, eficientemente para obter um resultado satisfatório. E ler eficientemente envolve o entendimento de como a língua opera na comunicação, entendimento este que os alunos parecem não adquirir em seus anos de estudo (Widdowson, 1979a).

Enfim, se a abordagem comunicativa para ensinar estiver para ser adotada, a primeira proposta que deve se apresentar é o desenvolvimento da habilidade de “fazer coisas” com a língua, levando em consideração os elementos do discurso que envolvem a intenção e as elocuições do emissor, que completam o ato comunicativo por meio da coesão e da coerência de sua fala e/ou escrita.

### **3.3 A Abordagem Comunicativa para aquisição da segunda língua – papéis e ações**

#### **3.3.1 O que enfatiza**

Com base em HATT (2000), a Abordagem Comunicativa enfatiza a língua como um meio de comunicação e reconhece que toda comunicação tem uma proposição social. O aprendiz sempre tem algo a dizer ou a descobrir. Oferece habilidades de comunicação desde os estágios iniciais, o que supõe o uso da língua em situações rotineiras relevantes. Por isso, exige o

entendimento da real diferença entre ensinar sobre a língua e ensinar a língua como possibilidade efetiva de uso.

Visa a estreitar laços entre povos e culturas, acentuando a prática funcional e o uso da língua para que os alunos sejam capazes de ir a um país estrangeiro estando preparados para a realidade que encontrarão lá, ou seja, estando aptos a participar e a sobreviver dentro de uma variedade de situações rotineiras. Desse modo, as atividades em sala deverão fornecer oportunidades para agir em situações de vida real e promover a prática comunicacional e, para isso, o estudo não deve ser monótono. A língua pode ser estruturada mas deve, também, ser espontânea e incidental: a língua não é nunca estática, pois a vida não é estática. Portanto, os alunos precisam praticar a improvisação, de uma maneira não ensaiada, natural, ajudando-os a flexibilizar seus pensamentos e inspirando confiança em lidar com o imprevisto, com situações inesperadas. É preciso sair pelas tangentes, usar registros diferentes, desenvolver alternativas para se dizer as coisas. O uso de expressões idiomáticas e da língua diária (até mesmo gírias) são importantes justamente porque consistem na língua utilizada na comunicação entre as pessoas e não em uma língua formal. Com esse objetivo, a Abordagem Comunicativa utiliza-se de tópicos com os quais os alunos estão familiarizados em sua própria língua, motivando-os a aumentar seu interesse e levando-os a uma participação mais ativa (HATT, 2000; Richards e Rodgers, 1986).

A abordagem comunicativa procura, ainda, personalizar a língua e adaptá-la aos interesses dos alunos. Uma linguagem significativa é sempre mais facilmente retida pelos aprendizes (HATT, 2000).

A língua nativa do estudante não tem um papel particular na Abordagem Comunicativa. Ela deve ser utilizada criteriosamente, embora o uso da língua-alvo deva ser predominante não apenas durante as atividades comunicativas, mas em todas as situações de sala de aula (Richards e Rodgers, 1986). Desse modo, o aluno mantém-se em contato com a língua-alvo o mais tempo possível, reforçando os ganhos na competência sociolingüística e na competência estratégica, fazendo com que o aluno esteja mais apto a viabilizar a língua, confirmando-a em desempenho efetivo.

### 3.3.2 As atividades e as quatro habilidades

Para descrever o papel das quatro habilidades e das principais atividades dentro da Abordagem Comunicativa, foram retirados dados dos textos de Richards e Rodgers (1986); HATT (2000); Canale (1983).

Sob a ótica da Abordagem Comunicativa, os alunos trabalham as quatro habilidades – fala, escuta, leitura e escrita – desde os primeiros estágios, embora Canale defenda que aquelas relacionadas à produção na língua-alvo – fala e escrita – devam ser menos cobradas nos estágios iniciais, período em que o aluno passa por uma fase de recebimento de informações para que sejam transformadas, posteriormente, em produto. Para ele, nos estágios iniciais deve-se enfatizar as atividades ditas passivas – leitura e escuta.

A comunicação abraça um largo espectro de funções (por exemplo, busca de informações, pedido de desculpas etc.) e de noções (por exemplo, perguntar onde é o posto de correio mais próximo, pedir desculpas por estar atrasado) que, nesse caso, são mais enfatizadas do que as formas (a maneira

como são estruturadas). Por exemplo, ensina-se a usar "*Would you like...?*" para oferecer algo, através de exemplos práticos, mas sem explicar que é equivalente ao ato de oferecer. O aluno deduz o significado pelo contexto, pelo uso.

As atividades em sala maximizam oportunidades para que os alunos usem a língua-alvo de uma maneira comunicativa em atividades que realmente tenham significado para eles. Isso oportuniza aos alunos criarem mensagens ou finalizarem tarefas que estejam realizando. Mais vale o entendimento e a familiarização dos alunos com o que está sendo proposto para estimular a participação e estabelecer a segurança que o aluno tem ao expressar-se: falar sobre algo em contexto facilita a capacidade de tentar o uso da língua. Princípio: estabelece-se uma comunicação e depois se aprimora a correção da língua em termos gramaticais.

Tem como princípios enfatizar: (1) os padrões ativos de aprendizagem, incluindo trabalhos em duplas e em grupos (o que frequentemente não é explorado adequadamente pelos professores medrosos de uma aula barulhenta); (2) o trabalho oral, relevando as habilidades de fala e escuta na sala de aula e proporcionando o contato constante com a língua para um comando mais fluido e para obter mais facilidade de expressão. Não apenas ouvir o professor, mas ter um contato pessoal com a língua, praticando sons, permutando sentenças-padrão e obtendo a chance de cometer erros e aprender com eles; (3) a importância do desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita para promover a confiança dos alunos nas quatro habilidades, por meio da utilização de elementos encontrados em várias formas (leitura,

sumários, traduções, discussões, debates) para facilitar a manipulação da língua em situações diversas; (4) o ensino menos sistemático da gramática, por se reconhecer que a comunicação depende dela para que não haja prejuízos no processo comunicacional.

Os erros são uma parte natural do aprendizado da língua e, naturalmente, os alunos que dão o melhor de si para usar a língua criativa e espontaneamente estão sujeitos a cometê-los. A correção constante é desnecessária, mas os erros devem ser anotados pelo professor para serem corrigidos oportunamente. Isso faz com que os alunos sintam-se mais à vontade para falar e se expressar. A pura forma da língua, ou seja, sua correção exclusivamente sintática e gramatical é secundária.

A abordagem comunicativa procura usar recursos autênticos, mais interessantes e motivadores. Nas aulas de língua estrangeira, textos reais servem como substitutos parciais da comunidade de falantes nativos. Artigos de jornais e revistas, poemas, manuais, receitas, listas telefônicas, vídeos, boletins de notícias, programas de eventos – tudo pode ser explorado de diversas maneiras. É importante não ficar restrito ao livro-texto. Nunca pensar que ele deve ser usado de capa a capa, mas sim como uma ferramenta, um ponto de partida. Com um pouco de inspiração e imaginação, o livro-texto pode ser manipulado e tornar-se mais comunicativo. O professor deve libertar-se dele, contar com seu próprio comando da língua e sua experiência profissional com relação a quanto os itens lingüísticos, as expressões idiomáticas, os verbos preposicionados, as palavras precisam ser treinadas, exploradas, prolongadas, ampliadas.

### 3.3.3 O papel do professor

Os professores são estimulados a desenvolver materiais didáticos autênticos, de acordo com sua experiência, com o objetivo de tornar seus alunos comunicativamente competentes. Competência comunicativa envolve estar apto a usar a língua apropriada a um contexto social existente. Para fazer isso, os estudantes precisam conhecimento das formas lingüísticas, dos significados e das funções. Eles precisam saber que muitas diferentes formas podem ser usadas para desempenhar uma função e também que uma única forma pode freqüentemente servir a uma variedade de funções. Eles precisam também estar aptos a lidar com o processo de “negociação de significado” com seus interlocutores (Littlewood, 1981).

O professor é um facilitador do aprendizado dos estudantes. Ele é um gerente das atividades de sala de aula. Nesse papel, uma das suas principais responsabilidades é estabelecer situações no sentido de promover a comunicação. Durante as atividades ele age como um conselheiro, respondendo as perguntas e monitorando o desempenho dos alunos. Nos outros momentos ele deve ser um “co-comunicador” engajado na atividade comunicativa juntamente com os estudantes (Littlewood, 1981).

### 3.3.4 O papel do aluno

O *Communicative approach* é uma prática bem mais orientada-para-o-aluno, porque é ditada pelas suas necessidades e seus interesses. (HATT, 2000).

Os alunos são, acima de tudo, comunicadores. Eles estão ativamente empenhados em negociar significados – em tentar se fazer entender – mesmo quando seu conhecimento da língua-alvo seja incompleto. Eles aprendem a se comunicar comunicando. Também, desde que o papel do professor seja menos dominante do que em um método centrado no professor, os alunos são vistos como *managers* mais responsáveis do seu próprio aprendizado (Littlewood, 1981).

### 3.3.5 Interação aluno/professor/aluno

O professor é o iniciador das atividades, mas ele nem sempre interage com os alunos. Às vezes, ele é um co-comunicador, mas mais frequentemente ele estabelece situações que promovem a comunicação entre os estudantes, que interagem uns com os outros (Richards e Rodgers, 1986).

### 3.3.6 Avaliação de desempenho

Um professor avalia não apenas a exatidão (precisão) do aluno ao expressar-se, mas também a sua fluência. O aluno que tem maior controle das estruturas e do vocabulário nem sempre é o melhor comunicador.

Os erros na forma da língua são tolerados e vistos como uma consequência natural do desenvolvimento das habilidades de comunicação. Os alunos podem ter um conhecimento lingüístico limitado e ainda assim serem comunicadores de sucesso (Richards e Rodgers, 1986).

## **4. CENTRO DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ – ESTUDO DE CASO**

### **4.1 Histórico da Instituição**

O nome Tuiuti é uma homenagem à Batalha Tuiuti, ocorrida em 24 de maio de 1866, mas com o intuito de substituir os tiros de balas e canhões por tiros de sabedoria para a Promoção Humana. A jornada do Professor Sydnei Lima Santos, fundador da Universidade, iniciou-se como professor particular de Matemática e Português na preparação de jovens que pretendiam cursar as Escolas Especialistas da Aeronáutica e Sargentos do Exército. Em 1958, dada a perspectiva da criação do Colégio Militar de Curitiba, o professor criou, juntamente com Waldyr Jansen de Mello, um curso preparatório para exames de admissão a esse Colégio. Já com o nome de Curso Tuiuti, em 1966 foi implantada a Escola Primária Tuiuti e o Mini-ginásio Tuiuti, que constituíram as bases do Colégio Tuiuti com pré-escola, escola primária, ginásio, científico e magistério.

Dadas a garra e a determinação de seu fundador, o crescimento seria inevitável. Em 1972, foi dado o primeiro passo para a constituição da Sociedade Educacional Tuiuti. Nesse Ano, o Coronel Sydnei alugou o conjunto de edifícios que havia abrigado, até 1969, o Juvenato Marista Champagnat. Para a nova sede foi transferido o cursinho, que funcionava até então na Rua 24 de Maio. O sucesso no ensino fundamental e médio incentivou a oferta de cursos de nível superior. Em 1973, a Tuiuti se instituiu como estabelecimento de ensino superior, quando recebeu autorização para abrir os cursos de Pedagogia, Letras e Psicologia, reconhecidos em 1976. O primeiro concurso

vestibular, realizado em 1973, oferecia 500 vagas para os três cursos. Nascia, assim, a Sociedade Civil Educacional Tuiuti.

O progresso continuou. Foram ampliadas as instalações. A busca pela excelência de seus cursos nunca foi deixada de lado. Os primeiros cursos de Especialização foram criados em 1980. Em 1987, a Tuiuti criou o Centro de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (CEPPE). Na década de (19)90, ocorreram novas mudanças na estrutura da Instituição. Em 1992, veio a autorização para o funcionamento dos cursos de Processamento de Dados e de Odontologia, e, no ano seguinte, para o curso de Direito. O resultado disso foi que, em julho de 1993, surgiram as Faculdades Integradas da Sociedade Educacional Tuiuti – Fiset.

Mas a Tuiuti não parou por aí. Com a autorização para o funcionamento dos cursos de Letras/Espanhol, Administração com habilitação em Comércio Exterior e Administração de Cidades, Comunicação Social, Ciências Econômicas, Ciências Contábeis, Educação Artística, História, Geografia e Matemática, veio a realização de seu sonho maior, o reconhecimento do estado do Paraná e de todo o Brasil como Universidade. Hoje, para abrigar a todos os cursos, a Universidade conta com sete sedes e sete faculdades: a Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas; a Faculdade de Ciências Humanas, Letras e Artes; a Faculdade de Ciências Jurídicas; a de Ciências Agrárias; a Faculdade de Ciências Exatas e Tecnologia; a Faculdade de Ciências Biológicas e de Saúde e a Faculdade de Ciências Aeronáuticas.

Desde o dia 7 de julho de 1997 a Tuiuti é a Universidade Tuiuti do Paraná, como resultado de uma batalha em que só restaram vencedores (UTP,

2000; Promover, nov./2001).

## **4.2 O Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná**

O Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná foi fundado em Agosto/1998, com o objetivo de oportunizar aos alunos e funcionários da Instituição, bem como aos membros da comunidade em geral, o estudo de outras línguas, proporcionando-lhes, desse modo, a aquisição de um diferencial na sua vida pessoal e na sua carreira. Um dos pontos de maior relevância é o contato com o universo cultural de outros povos, que leva o estudante a estabelecer analogias e diferenciações entre seu país e outras civilizações, estimulando-o a estabelecer intercâmbios culturais com outros povos e a refletir sobre as diferentes realidades presentes nas diferentes culturas (UTP – CONSEPE, 1999).

Agora, depois de estabelecido, o maior objetivo do Centro de Línguas da UTP é tornar-se um núcleo de pesquisa em aquisição da segunda língua, buscando excelência no processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, principalmente por adultos, por meio da ampliação de seus horizontes.

### **4.2.1 Cursos oferecidos**

Quando da sua fundação, foi feito um levantamento entre todos os alunos da Universidade para saber preferências de línguas e de horários de estudo. A maior procura foi pela Língua Inglesa no período da noite e no

Sábado, uma vez que a grande maioria dos alunos trabalha e estuda. O fato de ter sido a Língua Inglesa a escolhida não causou espanto dada a atual necessidade do estudo do Inglês como segunda língua dentro desse mercado global.

Hoje, o Centro de Línguas oferece curso de Inglês Geral, Comercial e Instrumental, além dos cursos de Espanhol, Italiano e Francês (CLUTP, 1999; 2000).

#### 4.2.2 Vinculação dos docentes

No início, os professores contratados faziam parte do corpo docente já instituído da UTP, alguns vinculados ao curso de Letras, outros vinculados a outros cursos da Universidade. Posteriormente, professores foram contratados especialmente para o Centro de Línguas. Hoje, os professores do Centro de Línguas fazem parte do corpo docente da Universidade (CLUTP, 1999; 2000).

#### 4.2.3 Metodologia e material didático

Logo no início dos trabalhos optou-se pela definição da abordagem que orientaria o trabalho dos professores e alunos: A Abordagem Comunicativa. Depois, optou-se pela utilização do material didático *New Interchange*, da *Cambridge University Press* por ser um material desenvolvido nos moldes da abordagem proposta o que, de certo modo, unifica a metodologia de trabalho dos professores (CLUTP, 1999; 2000).

#### 4.2.4 Perfil dos Professores

O corpo docente do Centro de Línguas é composto por nove professores. Desses a grande maioria é formada no curso de Letras Português/Inglês ou em algum outro curso e têm alguma experiência vivida fora do Brasil, em países onde a Língua Inglesa é falada.

Quando da contratação, os professores passam por uma entrevista após terem seu currículo analisado. Após a entrevista, os professores são chamados para dar uma aula à coordenadora e às demais professoras do Centro de Línguas que, tendo muito claros os objetivos do Centro e a postura humana e didático-pedagógica almejada para a obtenção de sucesso, empenham-se na avaliação dos futuros colegas. Está em fase de implantação uma metodologia que avaliará o conhecimento e domínio do professor sobre a língua, com o objetivo principal de ajudá-lo a buscar recursos que ajudem-no a melhorar os pontos fracos e reforcem seus pontos fortes de modo que se torne um referencial à Coordenação, aos demais professores e aos alunos.

O mais interessante e relevante nessa análise, é a experiência didático-pedagógica que os professores possuem. Oito dos nove professores já trabalharam em escolas de ensino fundamental e médio o que os torna mais facilmente aptos a trabalhar com as dificuldades dos alunos e procurar resolvê-las. Não restam dúvidas de que os bons resultados que vêm sendo obtidos estão diretamente relacionados a essa postura dos professores, principalmente quando se analisa o perfil dos alunos do Centro de Línguas da UTP (CLUTP, 1999; 2000).

Maiores detalhes sobre o perfil dos professores serão analisados no

levantamento estatístico de dados, conforme questionário a eles aplicado.

#### 4.2.5 Perfil dos alunos

O perfil dos alunos será analisado por meio dos resultados da pesquisa a eles aplicada.

#### 4.2.6 Relevância do Centro de Línguas para a Universidade

Sem dúvida nenhuma, a Universidade vem investindo no Centro de Línguas para, em primeiro lugar, provar sua intenção de promover um trabalho voltado à comunidade. Com preços muito acessíveis, essa postura procura trazer de volta aos estudos muitos que deles já estão afastados por muito tempo. Isso pode ajudar na promoção da Universidade como um todo, reforçando sua postura de Promoção Humana, lema da Instituição (UTP – CONSEPE, 1999).

## **5. METODOLOGIA**

### **5.1 Estudo de caso na pesquisa qualitativa**

O Estudo de Caso é muito relevante na pesquisa qualitativa, uma vez que analisa, aprofundadamente, uma unidade. É uma pesquisa cuja complexidade está determinada pelos suportes teóricos que servem de orientação em seu trabalho ao investigador, ou seja, no Estudo de Caso as hipóteses e os esquemas de inquirição não estão aprioristicamente estabelecidos: a complexidade do exame aumenta à medida que se aprofunda no assunto (Triviños, 1987).

De acordo com Triviños (1987), pode-se determinar a presente pesquisa como um Estudo de Caso observacional, pois conta com o foco de exame de um determinado fator de uma escola de línguas, a metodologia de ensino nela utilizada.

### **5.2 Determinação do nível da presente pesquisa**

O que a presente pesquisa propõe é um Estudo de Caso, portanto, ela caracteriza-se como uma pesquisa exploratória,

“que visa a proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a torná-lo explícito ou a construir hipóteses. Envolve levantamento bibliográfico; entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e análise de exemplos que estimulem a compreensão” (Silva, 2000).

Se as definições de Gil (1999) forem tomadas por base, pode-se

denominar o presente estudo como uma pesquisa social pura com possibilidades de aplicação futura.

Assim, considera-se que a presente pesquisa é de fundo exploratório e descritivo. Exploratório porque, conforme Gil (1999), “tem como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e idéias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Do mesmo modo, pretende-se aqui, estudando a Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas, já aplicada em escolas de idiomas, “delimitar ou manejar com maior segurança essa teoria cujo enunciado resulta demasiado amplo para os objetivos da pesquisa que tem em mente realizar” (Triviños, 1987). Por isso, planejou-se “(...) um estudo exploratório para encontrar os elementos necessários que permitam, em contato com determinada população<sup>8</sup>, obter os resultados que deseja” (Triviños, 1987).

A pesquisa permitirá aumentar a experiência em torno de determinado problema e o pesquisador, tendo partido de parte de uma hipótese e aprofundado seu estudo nos limites de uma realidade específica, e tendo buscado antecedentes e maiores conhecimentos poderá aplicar a pesquisa descritiva (Triviños, 1987), que “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis.” (Gil, 1999).

E, para confirmar a definição do nível da presente pesquisa, utilizam-se as palavras de Gil (1999):

---

<sup>8</sup> A população refere-se ao Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná, objeto do presente Estudo de Caso.

“As pesquisas descritivas são, juntamente com as exploratórias, as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a atuação prática. São também as mais solicitadas por organizações como instituições educacionais, empresas comerciais, partidos políticos etc.”

### **5.3 Os caminhos da presente pesquisa**

A presente pesquisa teve como objetivo principal, traçar um perfil dos alunos e professores do Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná para analisar a adaptabilidade da metodologia utilizada às necessidades de seus alunos. Para tanto, desenvolveu-se extensa pesquisa na área de aquisição da linguagem, bem como em estudos já concluídos sobre aquisição/aprendizagem de uma língua estrangeira e nas teorias da comunicação. Em seguida, buscou-se fazer um apanhado sobre o estado da arte a respeito das teorias que enfatizam os fatores comunicacionais como efetivos para a aquisição de uma segunda língua em vez daqueles que enfatizam o seu conhecimento gramatical, estrutural. Logo depois, fez-se um estudo aprofundado da metodologia adotada no referido Centro de Línguas.

A fundamentação teórica serviu como base para o desenvolvimento do questionário para alunos (anexo 1) e professores (anexo 2) do Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná, com o objetivo de, por meio da análise dos resultados obtidos, avaliar a adequação da metodologia lá aplicada com o intuito de praticar um processo excelente de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Após ter traçado um perfil dos alunos e dos

professores, analisaram-se as expectativas e os resultados obtidos e teceram-se comentários para propor melhorias e temas para novos estudos

Após ter traçado um perfil dos alunos e dos professores, analisaram-se as expectativas e os procedimentos por meio da tabulação e cruzamento de dados e teceram-se comentários para propor melhorias e temas para novos estudos.

Quando da realização dessa pesquisa, o Centro de Línguas contava com um total de 200 alunos e 9 professores, dos quais 136 alunos e 9 professores participaram da pesquisa, respondendo o questionário proposto.

#### **5.4 Metodologia estatística**

Recorreu-se à análise descritiva dos dados através de tabelas, quadros e gráficos. Para a comprovação do objetivo levantado nesse trabalho foram utilizados os testes não-paramétricos “Comparação entre duas Proporções” (através do *software* “*Primer of Biostatistics*”), “Qui-Quadrado” e “Exato de Fisher” (pelo *software* *Epi-Info*). O nível de significância (probabilidade de significância) mínimo adotado foi de 5% (0,05).

## 6. RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 Levantamento de dados junto aos alunos (Anexo 1)

#### 6.1.1 Perfil geral dos alunos

Quadro 1 - Dados gerais dos alunos em relação ao perfil

DADOS	NÚMERO (n = 136)	PERCENTUAL
<b>IDADE</b>		
• Média $\pm$ desvio padrão	27,7	$\pm$ 8,4
• Mínima e máxima	13,0	e 47,0
• Mediana		25,0
<b>SEXO</b>		
• Feminino	81	59,6
• Masculino	55	40,4
<b>NÍVEL</b>		
• Básico	98	72,1
• Intermediário	30	22,0
• Avançado	08	5,9
<b>HORÁRIO QUE ESTUDA</b>		
• Durante o dia	48	35,3
• À noite	28	20,6
• Sábado (manhã ou tarde)	60	44,1
<b>ROTINA</b>		
• Trabalha durante o dia e estuda à noite	57	41,9
• Trabalha meio período e estuda meio per.	15	11,0
• Somente estuda	27	19,9
• Somente trabalha	37	27,2
<b>ESCOLARIDADE</b>		
• Ensino médio	24	17,6
• Superior incompleto ou em curso	72	53,0
• Superior completo	21	15,4
• Especialização	14	10,3
• Mestrado ou Doutorado	05	3,7
<b>COMO SOUBE DO CENTRO DE LÍNGUAS (CLT)</b>		
• Por meio de amigos	85	62,5
• Folder / Propaganda	42	30,9
• Site UTP	09	6,6
<b>MOTIVO DA PROCURA DO CLT</b>		
• Boas referências	58	42,7
• Preço	46	33,8
• Localização	32	23,5
<b>ESTUDA OU CONHECE OUTRA LÍNGUA</b>		
• Não	105	77,2
• Sim	31	22,8
• Espanhol	23	74,2
• Francês	01	3,2
• Italiano	05	16,1
• Japonês	02	6,5
• Polonês	01	3,2

Quadro 2 - Resultado do teste aplicado nos dados do perfil geral dos alunos

DADOS	RESULTADO DO TESTE	VALOR TABELADO	SIGNIFICÂNCIA
Sexo	3,040	$p = 0,002$	S
Nível	7,168	$p < 0,0001$	S
Horário que Estuda	1,825	$p = 0,068$	NS
Rotina	2,551	$p = 0,011$	S
Escolaridade	5,948	$p < 0,0001$	S
Como Soube do Centro de Línguas	4,002	$p < 0,0001$	S
Motivo da Procura do CLT	2,287	$p = 0,022$	S
Estuda ou Conhece Outra Língua	8,851	$p < 0,0001$	S
• Outra Língua	3,557	$p < 0,0001$	S

NOTA: Aplicado o teste "Comparação entre duas Proporções" (Glantz, 1997)

De acordo com os resultados da primeira parte da pesquisa aplicada, os alunos do Centro de Línguas da Tuiuti têm, em média, 25 anos e apresentam o seguinte perfil:

- A maioria:
  - é do sexo feminino (59,6%) ( $p=0,002$ );
  - está cursando o nível básico (72,1%) o que equivale a estar entre os dois primeiros anos de estudo da língua, em um curso de 4 anos e meio.
  - ( $p<0,0001$ ), trabalha durante o dia e estuda à noite (41,9%) ( $p=0,011$ );
  - possui escolaridade superior (68,4%) ( $p<0,0001$ ) principalmente incompleto ou cursando;
  - soube do Centro de Línguas da Tuiuti por meio de amigos (62,5%) ( $p<0,0001$ );
  - procurou pelo Centro pelas boas referências recebidas (42,7%) ( $p<0,0001$ );
  - a maioria não estuda e nem conhece outra língua (77,2%) ( $p<0,0001$ ), mas entre os que estudam há predomínio para a língua espanhola (74,2%) ( $p<0,0001$ ).

## 6.1.2. Necessidade e uso efetivo da língua inglesa

Quadro 3 - Dados gerais dos alunos em relação à necessidade e uso efetivo da língua inglesa

DADOS	NÚMERO (n = 136)	PERCENTUAL
<b>NECESSIDADE QUE JUSTIFICA SEU APRENDIZADO</b>		
• Negócios em andamento	07	5,1
• Diversão, viagens	06	4,4
• Exigência do mercado de trabalho futuro	99	72,8
• Estudos	24	17,7
<b>AINDA NÃO TERMINOU UM CURSO DE INGLÊS</b>		
• Nunca havia começado	64	47,0
• Começou uma vez e parou pelas dificuldades com a L <sub>2</sub>	16	11,8
• Começou várias vezes e sentiu-se desestimulado	48	35,3
• Tem problemas com a língua desde o ensino médio	08	5,9
<b>PRINCIPAL MOTIVO PARA DESESTIMULAR O ALUNO</b>		
• Deslocar-se até o local das aulas durante o curso	20	14,7
• Demora até conseguir comunicar-se na língua-alvo	44	32,4
• Sensação de impotência por não ter domínio da língua	72	52,9
<b>COMO VOCÊ DESCREVERIA O SEU APRENDIZADO, HOJE</b>		
• Ótimo	24	17,7
• Bom	80	58,8
• Regular	32	23,5
<b>QUANTAS HORAS VOCÊ ESTUDA INGLÊS POR SEMANA</b>		
• 1 a 2	42	30,9
• 2 a 3	24	17,6
• 3 a 4	43	31,6
• mais de 4	27	19,9
<b>EM QUE CIRCUNSTÂNCIA VOCÊ MAIS UTILIZA O INGLÊS</b>		
• Nas aulas de inglês com o professor e colegas	115	84,5
• Com eventuais nativos da língua (em viagens)	02	1,5
• No trabalho	14	10,3
• Em casa, com familiares	05	3,7
<b>MEIO USADO PARA COMUNICAR-SE EM INGLÊS</b>		
• Chats (salas de bate-papo na Internet)	06	4,4
• Telefone ou conversas pessoalmente	27	19,8
• E-mails / cartas	19	14,0
• Não me comunico em inglês	84	61,8
<b>MAIORES DIFICULDADES AO SE COMUNICAR EM INGLÊS</b>		
• Não conhece a gramática	29	21,3
• Não tem vocabulário suficiente	87	64,0
• Tem medo de errar	20	14,7
<b>TIPO DE TEXTO EM INGLÊS QUE MAIS LÊ</b>		
• Textos literários	29	21,3
• Manuais técnicos	31	22,8
• Textos didáticos	42	30,9
• Nenhum	34	25,0
<b>ESCUTA A LÍNGUA INGLESA COM MAIS FREQUÊNCIA</b>		
• Filmes e outros programas com legenda	58	42,6
• Filmes e outros programas sem legenda	06	4,4
• Músicas	70	51,5
• Não tenho contato com a língua inglesa falada	02	1,5

Quadro 4 - Resultado do teste aplicado nos dados dos alunos em relação à necessidade e uso efetivo da língua inglesa

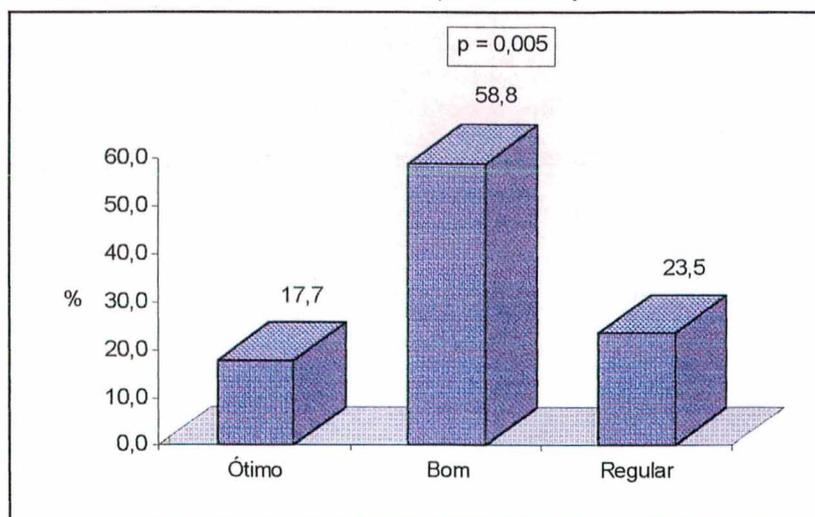
DADOS	RESULTADO DO TESTE	VALOR TABELADO	SIGNIFICÂNCIA
Necessidade que justifica seu aprendizado	7,399	$p < 0,0001$	S
Ainda não terminou um curso de inglês	0,868	$p = 0,385$	NS
Principal motivo para desestimular o aluno	0,835	$p = 0,404$	NS
Como você descreveria o seu aprendizado, hoje	2,781	$p = 0,005$	S
Quantas horas você estuda inglês por semana	0,374	$p = 0,709$	NS
Em que circunstâncias você mais utiliza o inglês	11,259	$p < 0,0001$	S
Meio usado para comunicar-se em inglês	3,771	$p < 0,0001$	S
Maiores dificuldades ao se comunicar em inglês	4,497	$p < 0,0001$	S
Tipo de texto em inglês que mais lê	0,604	$p = 0,546$	NS
Escuta a língua inglesa com mais frequência	0,374	$p = 0,709$	NS

NOTA: Aplicado o teste "Comparação entre duas Proporções" (Glantz, 1997)..

Em relação à necessidade e ao uso efetivo da língua inglesa, foi observado que:

- a maioria justifica seu aprendizado por exigência do mercado de trabalho futuro (72,8%) ( $p < 0,0001$ );
- descreve o seu aprendizado hoje como bom (58,8%) ( $p = 0,005$ ) (Gráfico 1);

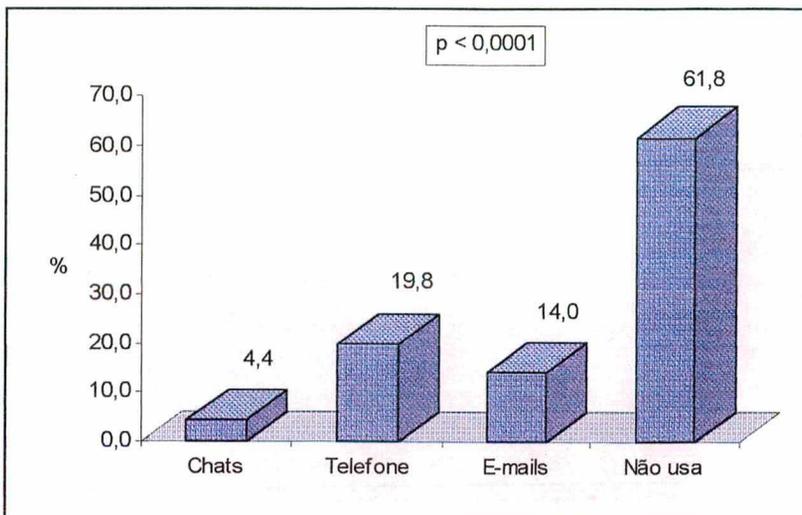
Gráfico 1 - Como o aluno descreve o seu aprendizado hoje



FONTE: Quadro 3

- utiliza mais o inglês nas aulas de inglês com o professor e colegas (84,5%) ( $p < 0,0001$ );
- não utiliza nenhum meio para se comunicar em inglês porque a maioria não se comunica em inglês (61,8%) ( $p < 0,0001$ ) (Gráfico 2);

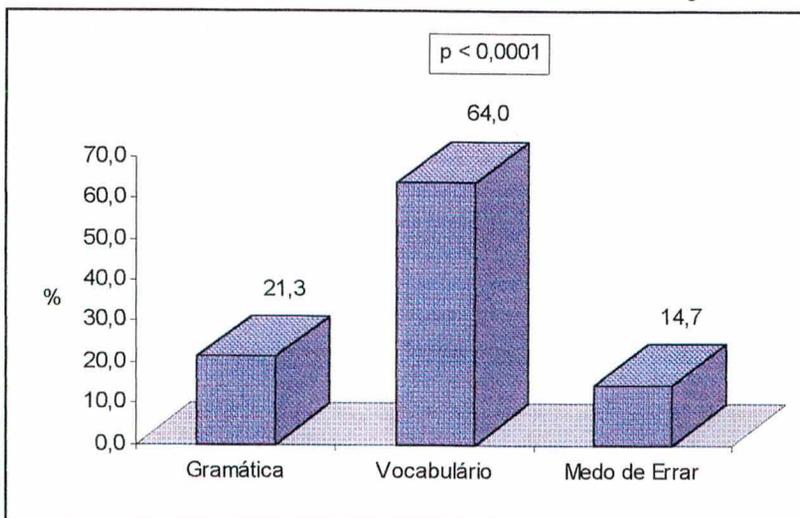
Gráfico 2 - Meio mais utilizado pelos alunos para comunicar-se em inglês



FONTE: Quadro 3

- a maior dificuldade que a maioria sente ao se comunicar em inglês é a falta de vocabulário (seu vocabulário é insuficiente) (64,0%) ( $p < 0,0001$ ) (Gráfico 3).

Gráfico 3 – Maiores dificuldades dos alunos ao comunicarem-se em inglês



FONTE: Quadro 3

### 6.1.3 O papel das quatro habilidades

Quadro 5 - Dados gerais dos alunos em relação ao papel das quatro habilidades

DADOS	NÚMERO (n = 136)	PERCENTUAL
<b>ACHA MAIS DIFÍCIL, EM RELAÇÃO AO INGLÊS</b>		
• Falar	61	44,9
• Entender a língua falada por nativos	53	39,0
• Ler	04	2,9
• Escrever	18	13,2
<b>ACHA MAIS FÁCIL, EM RELAÇÃO AO INGLÊS</b>		
• Falar	16	11,8
• Entender a língua falada por nativos	11	8,1
• Ler	94	69,1
• Escrever	15	11,0
<b>VOCÊ SENTE QUE APRENDE MELHOR</b>		
• Falando	59	43,4
• Ouvindo	24	17,6
• Escrevendo	33	24,3
• Lendo	20	14,7
<b>SENTIR-SE-Á SEGURO PARA DIZER QUE SABE INGLÊS</b>		
• Quando conseguir falar fluentemente	74	54,4
• Quando conseguir ler entendendo o contexto	14	10,3
• Quando conseguir compreender o que escuta	43	31,6
• Quando conseguir escrever	05	3,7
<b>HABILIDADE QUE PRECISA MELHORAR PRIMEIRAMENTE</b>		
• Produção escrita	23	16,9
• Compreensão oral (escuta)	53	39,0
• Leitura	08	5,9
• Produção oral (fala)	52	38,2

Quadro 6 - Resultado do teste aplicado nos dados dos alunos em relação ao papel das quatro habilidades

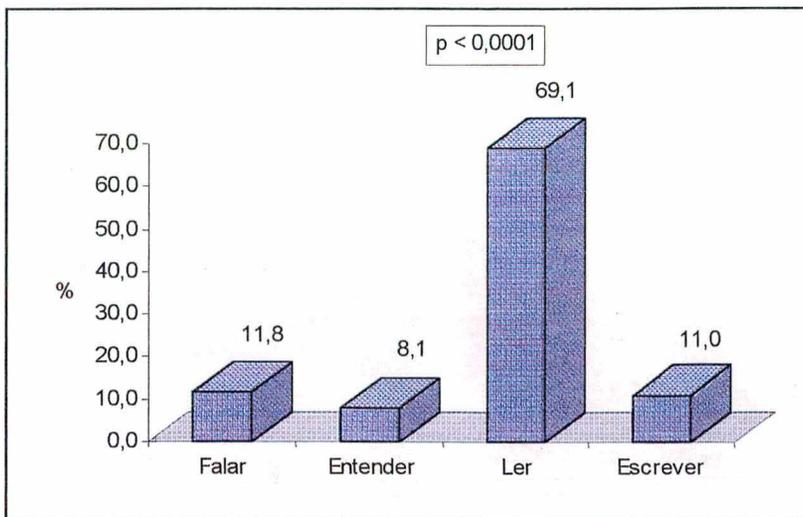
DADOS	RESULTADO DO TESTE	VALOR TABELADO	SIGNIFI- CÂNCIA
Acha mais difícil, em relação ao inglês	1,561	p = 0,119	NS
Acha mais fácil, em relação ao inglês	6,179	p < 0,0001	S
Você sente que aprende melhor	2,056	p = 0,040	S
Sentir-se-á seguro para dizer que sabe inglês	1,330	p = 0,183	NS
Habilidade que precisa melhorar	3,507	p < 0,0001	S

NOTA: Aplicado o teste "Comparação entre duas Proporções" (Glantz, 1997).

Em relação ao papel das quatro habilidades (leitura, escrita, escuta, fala), foi observado que:

- em relação ao inglês, os alunos acham mais fácil a leitura (69,1%) ( $p < 0,0001$ ) (Gráfico 4);

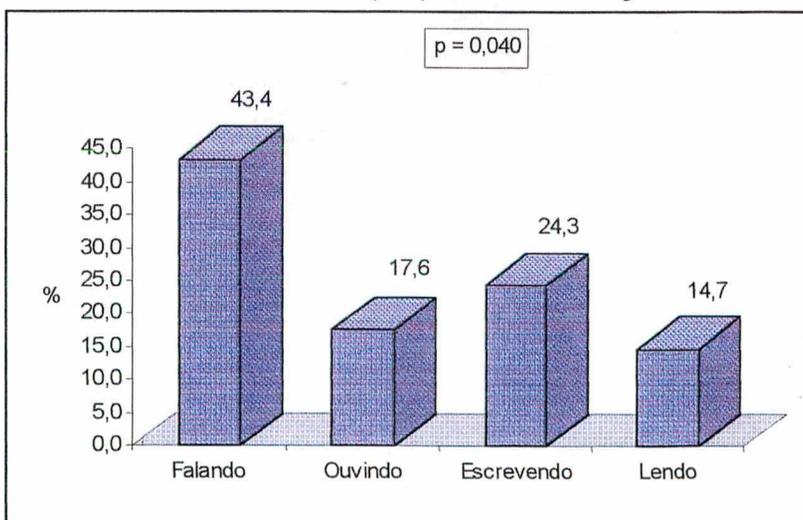
Gráfico 4 – O que os alunos acham mais fácil com relação à língua inglesa



FONTE: Quadro 5

- a maioria sente que aprende melhor falando (43,4%) ( $p = 0,040$ ) (Gráfico 5);

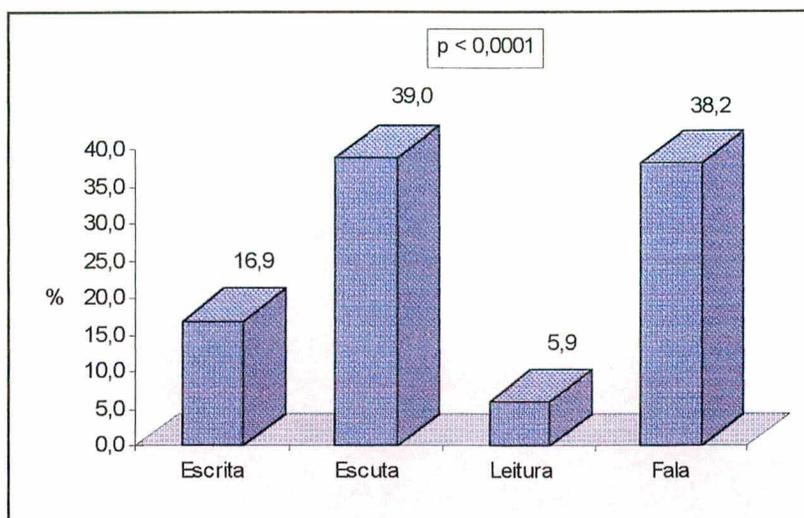
Gráfico 5 – Como os alunos sentem que aprendem melhor a língua



FONTE: Quadro 5

- as habilidades orais (77,2) ( $p < 0,0001$ ) são as que precisam ser melhoradas na opinião dos alunos (Gráfico 6).

Gráfico 6 - Habilidade que os alunos, segundo sua própria opinião, precisam melhorar



FONTE: Quadro 5

## 6.1.4 O papel das atividades e das avaliações

Quadro 7 - Dados gerais dos alunos em relação ao papel das atividades e das avaliações

DADOS	NÚMERO (n = 136)	PERCENTUAL
<b>ATIVIDADE MAIS PRODUTIVA</b>		
• Repetir depois do professor	42	30,9
• Lições propostas para casa	12	8,8
• Exercícios individuais em sala	18	13,2
• Exercícios em grupo em sala	64	47,1
<b>ATIVIDADE COMPLEMENTAR NECESSÁRIA</b>		
• Leitura extra	50	36,8
• Explicação de tópicos de gramática	23	16,9
• Exercícios gramaticais	32	23,5
• Produção de textos	31	22,8
<b>LEITURAS DE LIVROS / TEXTOS EM INGLÊS, NORMALMENTE</b>		
• Lê e procura as palavras que não sabe em um dicionário	60	44,1
• Lê e procura entender o contexto, mesmo não conhecendo as palavras	68	50,0
• Não lê	08	5,9
<b>TAREFAS SUGERIDAS PARA CASA</b>		
• São necessárias e as faço, pois ajudam a fixar o contexto aprendido	95	69,9
• São necessárias, mas não as faço por falta de tempo	41	30,1
<b>SENTE-SE MAIS À VONTADE PARA FALAR EM INGLÊS</b>		
• Em particular com o professor	13	9,5
• Em particular com algum colega	34	25,0
• Em atividades orais em sala	81	59,6
• Em contextos foras das aulas, onde não há correção	08	5,9
<b>SITUAÇÃO QUE SE SENTE MAIS INSEGURO</b>		
• Teste oral com o professor	46	33,8
• Teste escrito	17	12,5
• Apresentação oral aos colegas	43	31,6
• Não me sinto inseguro nas situações de avaliação	30	22,1
<b>OPINIÃO SOBRE OS TESTES (ESCRITOS E ORAIS) DE AVALIAÇÃO</b>		
• São necessários para avaliar o progresso dos alunos	109	80,1
• São necessários porque forçam o aluno a estudar	19	14,0
• Não são necessários, pois deixam os alunos muito nervosos	08	5,9

Quadro 8 – resultado do teste aplicado nos dados dos alunos em relação ao papel das atividades e das avaliações

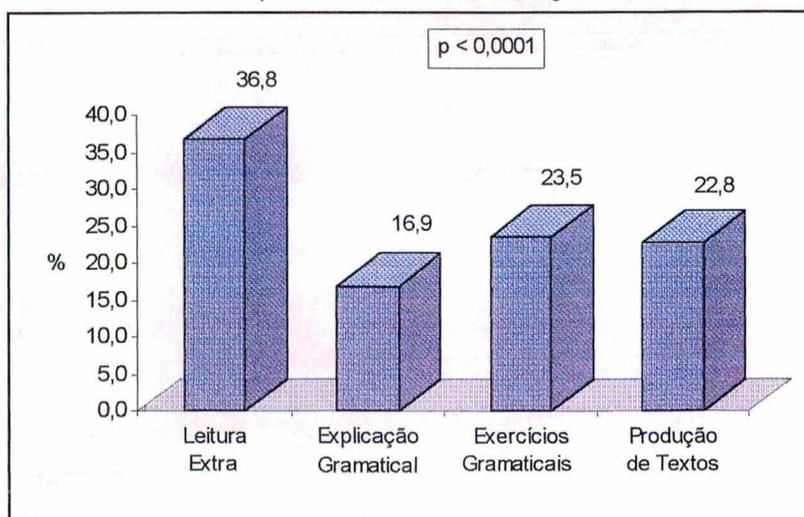
DADOS	RESULTADO DO TESTE	VALOR TABELADO	SIGNIFICÂNCIA
Atividades mais produtiva	0,835	p = 0,404	NS
Atividade complementar necessária	4,233	p < 0,0001	S
Leituras de livros / textos em inglês, normalmente	- 0,121	p = 0,903	NS
Tarefas sugeridas para casa	6,443	p < 0,0001	S
Sente-se mais à vontade para falar em inglês	3,045	p = 0,002	S
Situação que se sente mais inseguro	5,222	p < 0,0001	S
Opinião sobre os testes (escritos e orais) de avaliação	9,807	p < 0,0001	S

NOTA: Aplicado o teste "Comparação entre duas Proporções" (Glantz, 1997)..

Em relação ao papel das atividades e das avaliações, foi observado que:

- A leitura extra-classe é a atividade complementar mais necessária (36,8%) ( $p < 0,0001$ ) (Gráfico 7);

Gráfico 7 - Atividade complementar mais necessária, segundo os alunos

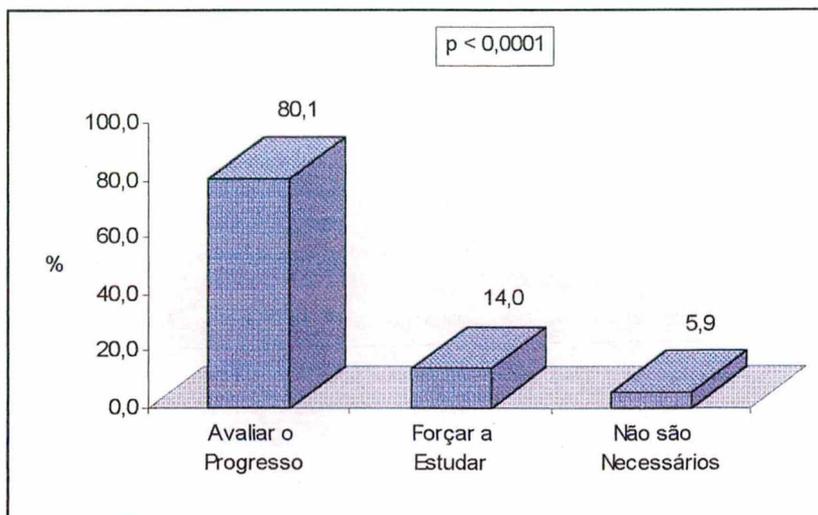


FONTE: Quadro 7

- as tarefas sugeridas para casa são necessárias e feitas pela maioria dos alunos porque ajudam a fixar o contexto aprendido (69,9%) ( $p < 0,0001$ );
- os alunos se sentem mais à vontade para falar em inglês em atividades orais em sala (59,6%) ( $p = 0,002$ );
- a situação que deixa o aluno mais inseguro é a apresentação oral

- (65,4%) ( $p < 0,0001$ ), ou seja, tanto o teste oral com o professor (36,8%) como a apresentação oral aos colegas (31,6%);
- os testes de avaliação (escritos e orais) são necessários para avaliar o progresso dos alunos (80,1%) ( $p < 0,0001$ ) (Gráfico 8).

Gráfico 8 – Opinião dos alunos sobre os testes escritos e orais



FONTE: Quadro 7

## 6.1.5 O comportamento do aluno e a postura do professor

Quadro 9 - Dados gerais dos alunos em relação ao comportamento do aluno e à postura do professor

DADOS	NÚMERO (n = 136)	PERCENTUAL
<b>ERROS COMETIDOS</b>		
• Fossem apontados quando acontecessem	103	75,7
• A correção aparecesse no meio de um exemplo, oportunamente	10	7,4
• Fosse repetida a maneira correta, sem apontar o erro	23	16,9
<b>UTILIZAÇÃO DE COMPUTADORES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS</b>		
• Importante a sua utilização em sala de aula	22	16,2
• Importante a sua utilização em sala laboratórios, eventualmente	66	48,5
• São mais apropriados para o auto-estudo e estudos complementares	32	23,5
• Não acha que sejam importantes	16	11,8
<b>PARA VOCÊ, O PROFESSOR EM SALA</b>		
• Deve falar somente em inglês	32	23,5
• Deve falar em inglês e traduzir quando solicitado	104	76,5
<b>QUANDO O PROFESSOR FALA EM INGLÊS, VOCÊ</b>		
• Sente-se revoltado quando não entende o que ele diz	09	6,6
• Gosta, pois acha importante acostumar-se a ouvir o máximo possível	127	93,4
<b>OS ALUNOS, EM SALA</b>		
• Devem ser "forçados" a falar inglês desde os níveis iniciais	99	72,8
• Devem falar inglês apenas quando sentirem-se seguros	37	27,2
<b>O PROFESSOR DEVE CONTROLAR A PRESENÇA DOS ALUNOS</b>		
• Sim	92	67,6
• Não	44	32,4

Quadro 10 – Resultado do teste aplicado nos dados dos alunos em relação ao comportamento do aluno e à postura do professor

DADOS	RESULTADO DO TESTE	VALOR TABELADO	SIGNIFI- CÂNCIA
Erros cometidos	8,356	p < 0,0001	S
Utilização de computadores para o ensino de línguas	4,728	p < 0,0001	S
Para você, o professor em sala	8,620	p < 0,0001	S
Quando o professor fala em inglês, você	14,194	p < 0,0001	S
Os alunos, em sala	7,399	p < 0,0001	S
O professor deve controlar a presença dos alunos	5,684	p < 0,0001	S

NOTA: Aplicado o teste "Comparação entre duas Proporções" (Glantz, 1997).

Em relação ao comportamento do aluno e à postura do professor, foi observado que:

- os alunos gostariam que erros cometidos fossem apontados (corrigidos) quando acontecessem (75,7%) ( $p < 0,0001$ );
- a utilização de computador para o ensino de línguas é importante principalmente em sala (64,7%) ( $p < 0,0001$ ) tanto de aula (16,2%) como laboratório (48,5%);
- o professor em sala deveria falar em inglês e traduzir quando necessário (76,5%) ( $p < 0,0001$ );
- os alunos gostam quando o professor fala em inglês pois acham importante acostumar-se a ouvir o máximo possível da língua (93,4%) ( $p < 0,0001$ );
- os alunos acham que devem ser forçados a falar em inglês em sala de aula desde os níveis iniciais (72,8%) ( $p < 0,0001$ );
- o professor deve controlar a presença dos alunos com chamadas (67,6%) ( $p < 0,0001$ ).

#### 6.1.6 Discussão dos resultados estatísticos dos alunos

Apesar de não serem feitas restrições quanto à idade dos alunos, desde que não sejam crianças, a média de idade daqueles que estudam no Centro de Língua da Tuiuti (CLUTP) é de 25 anos. Isso configura a necessidade de se rever metodologias de ensino de uma língua estrangeira direcionadas ao público adulto, conforme o escopo principal dessa pesquisa.

Como nos níveis básicos – e a maioria se encontra em um nível básico – as exigências quanto à produção na língua-alvo são menores para propiciar ao aluno um certo tempo para familiarizar-se com ela, as expectativas em torno de

sua futura produção são muito grandes. Os alunos auto-conceituaram seu aprendizado como bom (58,8%, conforme Gráfico 1, p. 80). Esse conceito pode ser devido a esse elevado grau de expectativa. Ainda que o aluno coloque em prática seu aprendizado em sala de aula, estará inseguro quanto ao seu comportamento em uma situação real em um país onde a língua que ele está aprendendo seja falada. As discussões da Abordagem Comunicativa em simular a realidade o tempo todo devem-se a isso, pois buscam estar de acordo com as necessidades do aluno, com a realidade que ele realmente vai se confrontar ou já se confronta para que não apenas tenha uma opinião sobre o seu aprendizado, mas que tenha a certeza de que as suas condições de produção serão favoráveis quando delas necessitar.

A maioria dos alunos estuda inglês de 3 a 4 horas por semana (ver Quadro 3, p. 79), incluindo o período que estão em sala de aula. Como eles têm 3h20min. de aula por semana, percebe-se que muito poucos alunos estudam em casa ou em outros momentos além da aula, o que seria de vital importância para manter vivo o conhecimento da língua estrangeira. Conforme comprova a pesquisa, a quase totalidade dos alunos utiliza seu inglês apenas em sala, com o professor e seus colegas (ver Quadro 3, p. 79 e Gráfico 2, p. 81). Disso deduz-se o quanto é importante o professor ter conhecimento e fluência para falar em todos os momentos na língua inglesa – ele é o responsável pela familiarização do aluno com a língua, pela sua ambientação, pela sua viagem imaginária ao país onde a língua é falada.

Conforme debatido no presente trabalho, o conhecimento das estruturas da língua não é suficiente para colocar essa língua em prática e obter um bom

desempenho. É preciso ter necessidade de falar a língua, conhecer termos nessa língua. Os alunos respondem que suas maiores dificuldades acontecem por terem um vocabulário insuficiente (ver Gráfico 3, p. 81). Por isso o desenvolvimento da competência estratégica (Canale, 1983): uma vez que o contato é pouco com a língua-alvo, não é possível em um contexto de sala de aula ensinar todo o vocabulário. Por isso a importância de negociar significados, de se fazer entender. Para ampliar o vocabulário e, principalmente, as condições de comunicação, de entendimento. Por esse caminho, talvez a excelência de um processo de aquisição da segunda língua possa começar a ser pensada.

Os alunos naturalmente conhecem a contribuição que podem obter das leituras extras (ver Gráfico 7, p. 86); pelos resultados da pesquisa, eles estão conscientes de que ampliar seu vocabulário está relacionado a manter contato com palavras conhecidas e desconhecidas. Mas ainda é grande o percentual de alunos que não têm contato com nenhum tipo de texto na língua inglesa (ver Quadro 3, p. 79).

Já na língua falada, a maioria tem contato por meio de filmes e outros programas com legenda ou de músicas (ver Quadro 3, p. 79), o que não enfatiza o esforço para entender a língua estrangeira. Para que haja aprendizado, tem que haver trabalho. Como mero divertimento será difícil reter algum aspecto de uma outra língua. Nessas situações aconselha-se que o aluno estabeleça relações entre o que está ouvindo e o que está acontecendo para que esse escutar se converta em conhecimento para ele. A partir daí,

estando contextualizado, ele poderá imitar o comportamento daquele que ouviu, com resultados positivos na sua *performance*.

A maioria dos alunos acha mais difícil falar na língua inglesa (ver Gráfico 4, p. 83), sente que aprende melhor falando (ver Gráfico 5, p. 83), precisa melhorar a produção oral (fala) e a compreensão oral (escuta) (ver Gráfico 6, p. 84) e sentir-se-á segura para dizer que sabe a língua quando conseguir falar fluentemente e compreender o que escuta (ver Quadro 5, p. 82). Percebe-se que as maiores expectativas e, conseqüentemente, frustrações, giram em torno da fala (em primeiro lugar) e da escuta (em segundo). Tais expectativas justificam a utilização de uma abordagem como a comunicativa, que prima pelo desenvolvimento da oralidade e das atividades de escuta em situações reais, inclusive com interferência do meio externo, como: trânsito, chiados, vozes etc., elementos que interferem na escuta, mas que fazem parte do processo comunicacional. Inclusive, quando perguntados sobre a postura do professor em sala de aula com relação à utilização da língua inglesa em todos os momentos, os alunos se posicionaram a favor de o professor falar somente em inglês, mas traduzir quando solicitado (ver Quadro 9, p. 88).

De fato não é fácil para um professor estar sempre criando estratégias para se fazer entender, para que o aluno entenda significados em contexto –, mas é o ideal. Vez ou outra, a palavra (ou expressão) solicitada terá que ser traduzida para a satisfação dos alunos, que se aliviam ao ouvir a sua língua-referência e se apoderam da palavra daquela tão difícil língua que estão aprendendo.

Os alunos têm consciência de que ao ouvir a língua inglesa, ela se torna natural aos seus ouvidos e, portanto, mais facilmente entendida (ver Quadro 9, p. 88). Do mesmo modo como se “forçam” a entender, os alunos acham que devem ser “forçados” a falar, para colocar o máximo possível em prática a língua que estão aprendendo. Se não forem exigidos, dificilmente colocarão o que já sabem em prática e, quando necessitarem da língua em situações reais, dirão que o curso ou o professor com quem estudou não lhes deu condições de produzir.

Justifica-se a utilização dessa abordagem para esses alunos que se sentem mais produtivos quando desenvolvem atividades em grupo em sala de aula, pois ela prevê esse tipo de trabalho, no qual o professor age como um mediador do processo, facilitando as situações de comunicação e estimulando a participação de todos no grupo.

Os alunos respondem que as atividades de leitura extra são as mais importantes como atividade complementar; em segundo lugar, colocam os exercícios gramaticais como importantes para a complementação dos seus estudos (ver Gráfico 7, p. 86). É interessante perceber que as explicações gramaticais vêm em último lugar nesse contexto. Vale lembrar que a Abordagem comunicativa, conforme capítulo 3.2.2, visa a um ensino menos sistematizado da gramática, o que corresponde exatamente a essa expectativa.

Os alunos encaram as avaliações e exercícios como parte do processo (ver Gráfico 8, p. 87). Esse é um bom sinal, pois conforme se estudou, faz parte do aprendizado a avaliação do desempenho em uso real. Contribui para o crescimento e para a aquisição de auto-confiança para desempenhar a língua.

Com relação ao conhecimento posto em prática, os alunos sentem-se mais à vontade para falar em atividades orais em sala (ver Quadro 7, p. 85). Por isso é tão importante o estímulo do professor: para que o aluno sinta-se seguro em diferentes situações. Para contribuir com esse aspecto, aconselham-se atividades inter-grupais e mudança de professores para situações de avaliação.

Sabe-se que todo aprendiz que coloca seu conhecimento em prática à medida que o adquire, está sujeito a errar. O importante é que se aprenda com os erros. De acordo com a pesquisa, os alunos pensam que o melhor é que os erros sejam corrigidos quando acontecem (ver Quadro 9, p. 88). Mas, a correção constante pode desestimular o aluno ou deixá-lo com vergonha de tentar novamente. Geralmente os alunos mais expostos são aqueles que estão sempre tentando.

O ideal, segundo a abordagem comunicativa, é que os erros sejam anotados e conforme surjam oportunidades, que eles sejam corrigidos, sem apontar quem ou em que momento errou. Isso poderia ser eficaz se todos estivessem o tempo todo prestando atenção ao que falam e fazendo comparações àquilo que é falado em sala. Nem sempre o aluno toma consciência que errou e a repetição constante desse erro por parte dele pode tornar-se um hábito. Por isso, há que haver um equilíbrio. Não corrigir o tempo todo, mas também não deixá-los repetir o mesmo erro constantemente: o professor deve conhecer os erros que acontecem com maior frequência para exemplificar da forma correta e fazer com que os alunos habituem-se a ela. Por outro lado, quando o professor perceber que não há evolução por parte de

determinado aluno com relação a um determinado erro, deve fornecer-lhe uma explicação mais sistematizada e deixar claro que estará observando aquele aspecto em sala de aula, exigindo, de certo modo, a concentração do aluno.

Com relação aos computadores em sala, muitos acham que é mais adequado o uso eventual em laboratórios de língua (ver Quadro 9, p. 88). Parece que a consciência, de que para se apoderar da língua ela tem que ser colocada em prática, usada, consumida, está crescendo entre os alunos. Como a leitura, o uso do computador pode ser muito ideal para um auto-aprendizado, para estudos complementares, para pesquisa; mas certamente ele não é uma necessidade primeira em sala, que tenha que ser constantemente utilizado.

Para finalizar, deve-se retomar uma conclusão importante: o maior contato do aluno com a língua é em sala de aula. Por isso, para aprender, ele tem que estar presente. Como os alunos nem sempre têm consciência disso, o professor deve controlar a presença dos alunos não para puni-los ou reprová-los, mas sim para orientá-los, chamá-los a participar, a corresponder (ver Quadro 9, p.88).

## 6.2 Levantamento de dados junto aos professores (Anexo 2)

### 6.2.1 Perfil Geral dos Professores

Quadro 11 – Dados gerais dos professores em relação ao perfil

DADOS	NÚMERO (n = 09)	PERCENTUAL
<b>IDADE</b>		
• Média $\pm$ desvio padrão	32,9 $\pm$	10,2
• Mínima e máxima	21,0 e	50,0
• Mediana	37,0	
<b>SEXO</b>		
• Feminino	08	88,9
• Masculino	01	11,1
<b>ESCOLARIDADE</b>		
• Superior incompleto ou em curso	03	33,3
• Superior completo	02	22,2
• Especialização	04	44,5
<b>TEMPO DE EXPERIÊNCIA EM LÍNGUA INGLESA (anos)</b>		
• Menos de 5	04	44,5
• 5 a 10	01	11,1
• Mais de 10	04	44,4
<b>VIVÊNCIA EM PAÍS(ES) - LÍNGUA INGLESA É FALADA</b>		
• Não	03	33,3
• Sim	06	66,7
<b>LECIONA LÍNGUA INGLESA EM OUTRO LOCAL</b>		
• Não	03	33,3
• Sim	06	66,7

Quadro 12 - Resultado do teste aplicado nos dados do perfil geral dos professores

DADOS	RESULTADO DO TESTE	VALOR TABELADO	SIGNIFI- CÂNCIA
Sexo	2,829	p = 0,005	S
Escolaridade	- 0,005	p = 0,996	NS
Tempo de experiência em Língua Inglesa	0,004	p = 0,997	NS
Vivência em país(es) O Língua Inglesa é falada	0,946	p = 0,344	NS
Leciona Língua Inglesa em outro local	0,946	p = 0,344	NS

NOTA: Aplicado o teste "Comparação entre duas Proporções" (Glantz, 1997)..

A única característica marcante dos professores do Centro de Línguas da Tuiuti é que a maioria é do sexo feminino (88,9%) ( $p=0,005$ ).

As demais análises não apresentaram diferença significativa, contudo,

vale ressaltar que dos nove professores, todos já possuem certa experiência no ensino de línguas e seis têm vivência em países onde a língua inglesa é falada, o que contribui para o enriquecimento de seus papéis como professores de inglês.

Em relação à escolaridade, verifica-se a heterogeneidade nos cursos de formação e especialização (Tabela 2).

Tabela 2 - Escolaridade e área de graduação e pós-graduação dos professores

ESCOLARIDADE / CURSO	NÚMERO	PERCENTUAL
SUPERIOR INCOMPLETO OU EM CURSO	03	33,3
• Letras / Inglês	01	11,1
• Pedagogia	01	11,1
• Direito	01	11,1
SUPERIOR COMPLETO	02	22,2
• Letras / Inglês	01	11,1
• Comunicação Social	01	11,1
ESPECIALIZAÇÃO	04	44,5
• Língua Portuguesa	01	11,2
• Metodologia Ensino de Língua Estrangeira	01	11,1
• Psicologia Clínica	01	11,1
• Língua Inglesa	01	11,1
TOTAL	09	100,0

Em se tratando de um Centro de Línguas Institucional, a diversidade na formação dos professores é bastante significativa, uma vez que a clientela necessitará de cursos voltados para suas áreas de estudo; nesse caso, o conhecimento de diferentes conteúdos, além da segunda língua, contribuirá para o desenvolvimento de boas propostas enfocando áreas mais específicas.

A proporção de professores que já visitaram outros países onde a língua inglesa é falada foi de 1,8. O país mais visitado pela maioria foram os EUA (83,3%), com tempo de permanência de 1,0 mês; os principais motivos da estadia em outro país foram: participação em cursos de aprimoramento em língua inglesa como segunda língua e por diversão e/ou turismo (83,3%) (Tabela 3).

Tabela 3 – Vivência dos professores em país(es) onde a língua inglesa é falada

VIVÊNCIA	NÚMERO (n = 06)	PERCENTUAL
PAÍSES	11	1,8 / professor
• EUA	05	83,3
• Inglaterra	03	50,0
• Alemanha	02	33,3
• França	01	16,7
TEMPO (meses)		
• Média $\pm$ desvio padrão	2,7	$\pm$ 3,7
• Mínima e máxima	0,5	e 10,0
• Mediana		1,0
MOTIVO DA ESTADA FORA DO PAÍS	17	2,8 / professor
• Acompanhamento de grupos de turismo	01	16,7
• Participação em cursos de aprimoramento	05	83,3
• Diversão / Turismo	05	83,3
• Aprimoramento de seus estudos na língua	02	33,3
• Participação em cursos de outras áreas	01	16,7
• Outro	03	50,0
• <i>Workshop</i> em Teologia Metafísica	01	16,7
• Estudar e Trabalhar	01	16,7
• Vivência Cultural	01	16,6

## 6.2.2 Percepção dos professores com relação à necessidade dos alunos no uso efetivo da língua inglesa (perguntas: 1 a 9)

Quadro 13 - Dados gerais dos professores em relação à necessidade dos alunos no uso efetivo da língua inglesa

DADOS	NÚMERO (n = 09)	PERCENTUAL
<b>NECESSIDADE QUE JUSTIFICA O APRENDIZADO</b>		
• 1º - Exigência do mercado de trabalho futuro	06	66,7
• 2º - Estudos	06	66,7
• 3º - Negócios em andamento / Diversão e viagens	03	33,3
• 4º - Diversão / Viagens	05	55,6
<b>PORQUE A MAIORIA NÃO TERMINOU UM CURSO DE INGLÊS</b>		
• Começou uma vez e parou pelas dificuldades com a língua	02	22,2
• Começou várias vezes e sentiu-se desestimulado	07	77,8
<b>PRINCIPAL MOTIVO QUE PODE DESESTIMULAR O ALUNO</b>		
• 1º - Demora até conseguir comunicar-se na língua-alvo	07	77,8
• 2º - Sensação de impotência por não ter domínio da língua	07	77,8
• 3º - Deslocar-se até o local das aulas durante o período do curso	09	100,0
<b>PARA QUE LÍNGUA INGLESA TRABALHADA NAS AULAS É UTILIZADA</b>		
• 1º - No trabalho	04	44,4
• 2º - No trabalho	05	55,6
• 3º - Nas aulas de inglês com o professor e colegas	04	44,4
• 4º - Em casa, com familiares	07	77,8
<b>MAIORES DIFICULDADES DOS ALUNOS AO SE COMUNICAREM EM INGLÊS</b>		
• 1º - Tem medo de errar	04	44,4
• 2º - Não tem vocabulário suficiente	05	55,6
• 3º - Não conhece a gramática / Tem medo de errar	04	44,4
<b>ATIVIDADE DE LEITURA MAIS TRABALHADA EM SALA</b>		
• 1º - Textos didáticos	05	55,6
• 2º - Textos informativos (jornais, revistas)	08	88,9
• 3º - Textos literários	04	44,4
• 4º - Manuais técnicos	07	77,8
<b>ATIVIDADE DE COMPREENSÃO ORAL (ESCUTA) MAIS...</b>		
• 1º - Fitás cassete e/ou CD's	05	55,6
• 2º - Músicas	05	55,6
• 3º - Filmes e/o vídeos sem legenda	06	66,7
• 4º - Filmes e/ou vídeos com legenda	07	77,8
<b>ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ESCRITA MAIS...</b>		
• 1º - Exercícios do livro didático	04	44,4
• 2º - Produção de texto sugerida pelo livro didático	06	66,7
• 3º - Produção de texto sobre assuntos gerais	05	55,6
• 4º - Outras (Jogos didáticos, e-mails, ditado)	04	44,4
<b>ATIVIDADE DE PRODUÇÃO ORAL (FALA) MAIS...</b>		
• 1º - Conversação sobre tópicos que aparecem no livro	05	55,6
• 2º - Repetição de diálogos	04	44,4
• 3º - Apresentação oral / Conversação sobre outros tópicos	03	33,3
• 4º - Apresentação oral de tema diversos	03	33,3
• 5º - Discussão oral sobre o livro (extra-reading)	06	66,7

Com base no quadro 13, conclui-se que, dos nove professores, seis percebem a exigência do mercado de trabalho futuro como a justificativa primeira pela busca do aprendizado de inglês. Para seis dos professores, os estudos são o segundo motivo; em terceiro são os negócios já em andamento e, para seis deles, as viagens e diversão significam o último motivo pelo qual os alunos estudam a língua.

Sete professores (77,8%) consideram que os alunos começam um curso de inglês e param porque se sentem desestimulados principalmente pela demora em conseguir comunicar-se na língua-alvo. Todos os professores acham que se deslocar até o local das aulas é o último motivo que possa desestimular os alunos.

A língua trabalhada em sala é para ser utilizada mais no trabalho e menos com os familiares, afirmam os professores. Para eles, os alunos não se comunicam em inglês, em primeiro lugar, porque têm medo de errar e, em segundo lugar, porque não têm vocabulário suficiente para se expressar.

Com relação às atividades, a leitura é mais trabalhada por meio de textos didáticos; em segundo lugar por meio de textos informativos; em terceiro, textos literários e, por último, por meio de manuais técnicos.

A compreensão oral (escuta) é mais trabalhada por meio de: fitas cassetes ou CDs didáticos, músicas, filmes e/ou vídeos sem legenda e filmes e/ou vídeos com legenda, nessa ordem.

As atividades escritas acontecem na seguinte proporção: 1º) exercícios do livro didático, 2º) produções sugeridas pelo livro, 3º) produções sobre assuntos gerais.

As atividades de fala (produção oral) são trabalhadas por meio de conversação de tópicos apresentados pelo livro, primeiramente; em segundo lugar, por meio da repetição dos diálogos apresentados; em terceiro igualmente por meio de apresentações orais feitas pelos alunos e conversação sobre tópicos externos ao livro didático e, em quarto lugar, os professores trabalham a oralidade por meio da discussão sobre o livro paradidático.

### 6.2.3 A percepção dos professores sobre o papel das quatro habilidades para o aluno (perguntas: 10 a 13)

Quadro 14 – Dados gerais dos professores em relação ao papel das quatro habilidades para o aluno

DADOS	NÚMERO (n = 09)	PERCENTUAL
<b>MAIOR DIFICULDADE, EM RELAÇÃO AO INGLÊS</b>		
• 1º - Falar	07	77,8
• 2º - Entender a língua falada por nativos	06	66,7
• 3º - Escrever	06	66,7
• 4º - Ler	08	88,9
<b>VOCÊ SENTE QUE AS AULAS SÃO MAIS PRODUTIVAS</b>		
• 1º - Os alunos mais falam e você apenas intermedia	09	100,0
• 2º - Os alunos mais escrevem	04	44,4
• 3º - Os alunos mais escrevem	04	44,4
• 4º - Os alunos mais lêem	05	55,6
<b>HABILIDADE QUE SE DESTACA MAIS (CONHECIMENTO)</b>		
• 1º - Fala (com influência)	08	88,9
• 2º - Compreensão oral (escuta)	05	55,6
• 3º - Compreensão oral (escuta) / Escrita	04	44,4
• 4º - Leitura (entendo o contexto)	08	88,9
<b>HABILIDADE MAIS TRABALHADA EM SALA</b>		
• 1º - Produção oral (fala)	08	88,9
• 2º - Compreensão oral (escuta)	06	66,7
• 3º - Produção escrita / Leitura	03	33,3
• 4º - Leitura	05	55,6

Com base no quadro 14, a maioria dos professores percebe que a maior dificuldade dos alunos está em falar; em segundo lugar está em entender a língua falada por nativos e, em terceiro lugar, em escrever. Oito deles concordam que a menor dificuldade dos alunos está em ler.

Os professores sentem que suas aulas são mais produtivas quando os alunos mais falam e eles apenas intermediam o processo. Cinco deles concordam que a aula menos produtiva é aquela em que os alunos mais lêem.

Para os professores, a habilidade que marca o conhecedor da língua é, em primeiro lugar, a produção oral (fala) seguida, respectivamente, pela compreensão oral (escuta), pela produção escrita e, por último, pela leitura.

A habilidade mais trabalhada em sala é, conforme ordem em que os professores responderam, a produção oral, a compreensão oral, a produção escrita e a leitura.

## 6.2.4 A percepção dos professores sobre o papel das atividades e das avaliações para os alunos (perguntas: 14 a 17)

Quadro 15 - Dados gerais dos professores em relação ao papel das atividades e das avaliações para os alunos

DADOS	NÚMERO (n = 09)	PERCENTUAL
<b>ATIVIDADE COMPLEMENTAR NECESSÁRIA</b>		
• 1º - Leitura extra	04	44,4
• 2º - Exercícios gramaticais	04	44,4
• 3º - Leitura extra / Explicação de tópicos de gramática	03	33,3
• 4º - Explicação de tópicos de gramática / Produção de textos	03	33,3
<b>TAREFAS SUGERIDAS PARA CASA</b>		
• São necessárias e as fazem, pois ajudam a fixar o contexto aprendido	08	88,9
• São necessárias, mas não as fazem por falta de tempo	01	11,1
<b>OPINIÃO SOBRE OS TESTES (ESCRITOS E ORAIS) DE AVALIAÇÃO</b>		
• 1º - São necessários para avaliar o progresso dos alunos	08	88,9
• 2º - São necessários porque forçam o aluno a estudar	05	55,6
• 3º - São necessários para avaliar o trabalho do professor	06	66,7
<b>UTILIZAÇÃO DE COMPUTADORES PARA O ENSINO DE LÍNGUAS</b>		
• Importante a sua utilização em sala laboratórios, eventualmente	05	55,6
• São mais apropriados para o auto-estudo e estudos complementares	03	33,3
• Não acha que sejam importantes	01	11,1

Segundo o quadro 15, a atividade complementar mais necessária é, em primeiro lugar, a leitura extra. Em segundo lugar, os professores apontam os exercícios gramaticais. Em terceiro lugar, estão a explicação de tópicos de gramática e a leitura, apontada como menos importante por três professores. Em quarto lugar, os professores apontam tanto a produção de textos como a explicação de tópicos de gramática.

Quanto às tarefas sugeridas para casa, a maioria dos professores percebe que seus alunos as acham necessárias e as fazem, pois sabem que elas ajudam a fixar o conteúdo.

Oito dos nove professores consideram os testes escritos e orais necessários para avaliar e acompanhar o progresso dos alunos. Eles consideram, em segundo lugar, que os testes forçam os alunos a estudar. Em último lugar, seis responderam que são necessários para avaliar o trabalho do professor.

Para cinco dos professores, a utilização de computadores para o ensino de línguas deve acontecer em laboratórios, eventualmente; para três deles, os computadores são mais apropriados para o auto-estudo. Apenas um acha que os computadores não sejam importantes.

## 6.2.5 A percepção dos professores sobre as expectativas dos alunos com relação ao comportamento geral do aluno e à postura do professor (perguntas: 18 a 24)

Quadro 16 - Dados gerais da percepção dos professores sobre as expectativas dos alunos com relação ao comportamento geral do aluno e à postura do professor

DADOS	NÚMERO (n = 09)	PERCENTUAL
<b>SENTEM-SE MAIS A VONTADE PARA FALAR EM INGLÊS</b>		
• 1º - Em atividades orais em sala / Fora das aulas, onde não há correção	04	44,4
• 2º - Em particular com o professor	03	33,3
• 3º - Em particular com algum colega	04	44,4
• 4º - Em particular com o professor	04	44,4
<b>SITUAÇÃO QUE OS ALUNOS SE SENTEM MAIS INSEGUROS</b>		
• 1º - Teste oral com o professor	07	77,8
• 2º - Apresentação oral aos colegas	04	44,4
• 3º - Teste escrito	06	66,7
• 4º - Não me sinto inseguro nas situações de avaliação	09	100,0
<b>O QUE FAZ QUANDO ERROS SÃO COMETIDOS PELOS ALUNOS</b>		
• 1º - Repete a maneira correta, sem apontar o erro	07	77,8
• 2º - Faz a correção no meio de um exemplo, oportunamente	06	66,7
• 3º - Apontados quando acontecem	06	66,7
• 4º - Não corrige	08	88,9
<b>PARA VOCÊ, O PROFESSOR EM SALA</b>		
• Deve falar somente em inglês	02	22,2
• Deve falar em inglês e traduzir quando solicitado	07	77,8
<b>COMO OS ALUNOS SE SENTEM QUANDO O VOCÊ FALA EM INGLÊS</b>		
• Gosta, pois acha importante acostumar-se a ouvir o máximo possível	09	100,0
<b>OS ALUNOS, EM SALA</b>		
• Devem ser forçados a falar inglês desde os níveis iniciais	08	88,9
• Devem falar inglês apenas quando sentirem-se seguros	01	11,1
<b>O PROFESSOR DEVE CONTROLAR A PRESENÇA DOS ALUNOS</b>		
• Sim	08	88,9
• Não	01	11,1

Conforme exposto no quadro 16, os professores consideram que os alunos sentem-se mais à vontade para falar inglês em atividades orais em sala ou fora das aulas, onde não há correção. Consideram, ainda, que os alunos sentem-se mais inseguros no teste oral com o professor. Todos concordam que a opção *não se sentem inseguros nas situações de avaliação*, é a menos condizente com a realidade.

Quando erros são cometidos pelos alunos, a maioria dos professores, em primeiro lugar, repete a maneira correta, sem apontar o erro. Em segundo, faz a correção no meio de um exemplo, oportunamente. Somente em terceiro lugar os professores apontam os erros quando acontecem. Não corrigi-los seria

## 6.2.6 O trabalho do professor com relação à metodologia utilizada no Centro de Línguas (perguntas: 25 a 31)

Quadro 18 - Dados gerais dos professores em relação à metodologia aplicada no CLUTP

DADOS	NÚMERO (n = 09)	PERCENTUAL
<b>COMMUNICATIVE APPROACH</b>		
• Tem conhecimento aprofundado	05	55,6
• Tem noções básicas	04	44,4
<b>METODOLOGIA UTILIZADA NO CENTRO DE LÍNGUAS DA UTP</b>		
• Já aplicou anteriormente em outras escolas	06	66,7
• Nunca havia trabalhado com a metodologia utilizada pelo CLT	03	33,3
<b>A APLICAÇÃO DA METODOLOGIA UTILIZADA PELO CLT</b>		
• Aplica conforme o proposto	07	77,8
• Aplica com adaptações	02	22,2
<b>O QUE FALTA AOS ALUNOS</b>		
• Dedicção	01	11,1
• Interesse	02	22,3
• Estudo	01	11,1
• Compromisso	01	11,1
• Persistência	01	11,1
• Tempo	01	11,1
• Raciocínio	01	11,1
• Motivação	01	11,1
<b>O QUE FALTA AOS PROFESSORES</b>		
• Compreensão	01	11,1
• Profissionalismo	01	11,1
• Tempo	02	22,3
• Criatividade	02	22,2
• Comprometimento	01	11,1
• Empatia	01	11,1
• Dedicção	01	11,1
<b>DO QUE TEM QUE CUMPRIR NO CLT, QUAL É A MAIOR DIFICULDADE</b>		
• Não tem	01	11,1
• Adequação	01	11,1
• Comparecer às reuniões	01	11,1
• Deixar os alunos à vontade	01	22,3
• Produção de testes	01	11,1
• Tempo	02	11,1
• Itens burocráticos	01	11,1
• Trabalhar com extra-reading	01	11,1

*Communicative approach* →  $z_{\text{calc}} = 0,004$  e  $p = 0,997$ ; Metodologia utilizada →  $z_{\text{calc}} = 0,946$  e  $p = 0,344$ ;  
Aplicação da Metodologia →  $z_{\text{calc}} = 1,888$  e  $p = 0,059$  (Comparação entre duas Proporções: Glantz, 1997).

Em relação ao papel do professor observa-se que a maioria dos professores aplica a metodologia utilizada no Centro de Línguas conforme o que é proposto (77,8%) ( $p=0,059$ ).

lugar os professores apontam os erros quando acontecem. Não corrigi-los seria sua última opção.

Os professores acham que o professor deve falar inglês em sala, somente traduzindo quando solicitado. Eles consideram que os alunos gostam, achando importante acostumarem-se a ouvir a língua o máximo possível. Do mesmo modo, os professores concordam com o fato de que os alunos devem ser “forçados” a falar inglês desde os níveis iniciais, controlando sua presença por meio da chamada.

Quadro 17 - Resultado do teste aplicado nos dados dos professores em relação ao comportamento do aluno e à postura do professor

DADOS	RESULTADO DO TESTE	VALOR TABELADO	SIGNIFICÂNCIA
Utilização de computadores para o ensino de línguas	0,004	p = 0,997	NS
Para você, o professor em sala	1,888	p = 0,059	NS
Os alunos, em sala	2,829	p = 0,005	NS
O professor deve controlar a presença dos alunos	2,829	p = 0,005	NS

NOTA: Aplicado o teste “Comparação entre duas Proporções” (Glantz, 1997).

Em relação à postura do professor em sala de aula, observa-se, conforme a expectativa dos alunos, que,:

- os professores devem “forçar” os alunos a falar inglês desde os níveis iniciais (88,9%) (p=0,005);
- os professores devem controlar a presença dos alunos por meio de chamadas (88,9%) (p=0,005).

Também a maioria dos alunos acha que o professor em sala deve falar em inglês e traduzir quando solicitado (77,8%) (p=0,059).

### **6.3 Texto comparativo: a expectativa do aluno e a percepção do professor**

Aos professores foi aplicado um questionário contendo praticamente as mesmas perguntas que aquele aplicado aos alunos; a diferença é que avalia a percepção dos professores com relação à expectativa dos alunos. O objetivo desse trabalho é, por meio da comparação desses dados, poder interferir na postura dos professores e alunos, quando necessário, no sentido de orientá-los para a obtenção de resultados cada vez mais excelentes.

Os professores, como os alunos, responderam que o principal motivo que leva alguém, hoje, a buscar um curso de outra língua é a intenção de inserção em um futuro mercado de trabalho. Os professores responderam, ainda, que hoje, o último motivo que leva um aluno a uma escola de inglês é uma viagem de diversão. O trabalho que vem sendo desenvolvido pelos professores, de acordo com suas respostas, é para a utilização da língua inglesa prioritariamente no trabalho (ver Quadro 13, p. 99). Depreende-se disso que o curso corresponde à expectativa dos alunos. Isso ressalta a importância de estar sempre renovando a proposta de acordo com as necessidades que os alunos apresentam.

Os professores responderam, também, que o que pode desestimular o aluno ao longo do curso é, igualmente, a demora até que ele consiga comunicar-se na língua-alvo e a sensação de impotência por não ter domínio da língua que está sendo estudada (ver Quadro 13, p.99). Esse desestímulo, na opinião dos professores, é o que leva o aluno a estar sempre recomeçando seus cursos. Na opinião dos alunos, a sensação de impotência é a mais

desestimulante (ver Quadro 3, p. 79). De acordo com esse resultado, reafirma-se a necessidade de fazer o aluno praticar a língua naturalmente, espontaneamente, para que não seja apanhado de surpresa. À medida que o aluno produz e sabe a extensão da importância dessa produção, passa a valorizar seu trabalho e a adquirir confiança para novas produções.

Os alunos, na sua maioria, consideram que as maiores dificuldades, ao se comunicarem em inglês, acontecem porque eles não têm vocabulário suficiente (ver Gráfico 3, p. 81). Já os professores responderam que, em primeiro lugar, as dificuldades acontecem porque os alunos têm medo de errar. A falta de vocabulário, para os professores vem em segundo lugar (ver quadro 13, p. 99). Seria o momento de rever a postura do trabalho com o vocabulário e trabalhar mais e melhor com atividades que possam ampliar o domínio léxico dos alunos. Uma impressão errada nesse sentido pode fazer com que os professores aceitem a não participação dos alunos por compreenderem que eles não querem se expor. É preciso estar sempre verificando se o que estão faltando não são ferramentas para o aluno colocar a língua em prática.

Conforme responderam os professores, o foco das atividades de leitura em sala de aula está em textos didáticos em primeiro lugar e em textos informativos em segundo. Depois vêm os textos literários e os manuais técnicos (ver Quadro 13, p. 99). O foco das atividades de *listening* está em fitas e CD's (os que correspondem ao livro-texto) e em segundo em músicas (ver Quadro 13, p. 99). O foco das atividades de produção escrita está em exercícios do livro didático em primeiro lugar e depois em produção de texto sugerido pelo livro didático (ver Quadro 13, p. 99). Somente em terceiro lugar é

que aparecem as produções de texto sobre assuntos gerais, fora do contexto das lições. As atividades de produção oral estão focadas em conversação sobre tópicos que aparecem no livro e em repetição de diálogos (ver Quadro 13, p. 99). Somente em terceiro lugar são citados os tópicos além do livro didático para conversação.

Neste ponto temos que parar e refletir sobre uma contradição que parece ter sido detectada. Até que ponto os alunos estão sendo preparados para o mercado de trabalho se o que mais lêem são textos didáticos, escutam com maior frequência os textos propostos pelo livro, produzem textos conforme o livro e conversam sobre o que o autor do livro-texto propõe? Isso não é uma crítica ao trabalho, mas é um fato que deve ser pensado. Talvez seja o momento de se pesquisar mais aprofundadamente o que seja esse “mercado de trabalho” e seguir os passos da Abordagem Comunicativa que guiam para o desprender-se do livro-texto em prol do trabalho com textos(assuntos) de todos os tipos: relatórios, contratos, receitas, bulas de remédio, jornais televisivos etc.

Sugere-se que as aulas passem a contar com o momento da leitura e, conseqüentemente, o da escrita. Um momento semanal da aula no qual serão lidos, discutidos e escritos tópicos diferentes daqueles sugeridos no livro-texto. O desempenho efetivo pode variar: numa semana se propõe a produção oral; na outra a produção escrita. Vale ressaltar que estes momentos têm que ser marcados e planejados com antecedência, para não parecerem improvisação – as aulas bem planejadas merecem o crédito dos alunos e conquistam o seu comprometimento. Com essa postura, não se quer afirmar que o livro-texto não possa ajudar a desenvolver um bom trabalho. Ele é um guia, um unificador de

posturas. Mas todo livro tem um foco. E todo grupo de alunos tem necessidades específicas. Coordenação e professores devem estar preparados para lidar com essa diversidade, o que tornará o curso mais rico e mais relevante.

Conforme as respostas obtidas, as maiores dificuldades dos alunos residem na produção e na compreensão oral e eles afirmarão que conhecem a língua quando falarem com fluência e compreenderem o que escutam (ver Quadro 5, p. 82). Os professores têm uma boa percepção desse problema e têm trabalhado para amenizá-lo. Segundo suas respostas, as atividades às quais eles dão primazia são as de produção oral em primeiro lugar, de compreensão oral em segundo (ver Quadro 14, p. 101). Os professores ainda respondem que as atividades que eles sentem como as mais produtivas são aquelas em que os alunos mais falam (1º) e mais escrevem (2º) (ver Quadro 14, p. 101), quando o professor desenvolve um papel muito mais de mediador do processo.

Sendo as atividades complementares de leitura extra as mais trabalhadas com os alunos, os professores já podem estar começando a ajudar o enriquecimento vocabular dos alunos. Os exercícios gramaticais são as segundas atividades complementares mais trabalhadas, o que também corresponde a uma necessidade expressa pelos alunos (ver Quadro 15, p. 102).

Os professores percebem que as atividades orais, em sala de aula, são as que deixam os alunos mais à vontade e que o teste oral com o professor é a atividade que mais os inibe (ver Quadro 16, p. 103).

Com relação aos erros cometidos pelos alunos, os professores têm agido de acordo com a metodologia: repetem a maneira correta sem apontar o erro para não reforçá-lo. Os alunos, na sua ânsia por respostas imediatas, prefeririam que os erros fossem corrigidos quando acontecessem. Nesse caso a divergência está sendo positiva, uma vez que a marcação muito cerrada dos erros pode tornar a aula monótona e os alunos inseguros (ver Quadro 16, p. 103).

Os professores falam inglês em sala de aula e traduzem quando são solicitados (ver Quadro 16, p. 103). Esta postura faz com que se chegue ao equilíbrio, que consistiria em traduções não constantes, mas constante utilização de estratégias que despertem no aluno a habilidade de estabelecer correlações entre pensamentos, atitudes e palavras na língua inglesa.

Os professores sabem que os alunos gostam de ouvi-los falar inglês (ver Quadro 16, p. 103) e que sentem vontade de conseguir desempenhar a língua da mesma maneira. Por isso, os professores exigem muito dos alunos, “forçando-os” a falar por meio de estímulos significativos. E mais: eles controlam suas presenças, enfatizando a importância de se estar em contato com a língua para aprendê-la.

Com relação à Abordagem Comunicativa, todos os professores já a conheciam e já trabalhavam com ela. Alguns (55,6%) têm um conhecimento mais aprofundado e outros (44,4%) têm, pelo menos, noções básicas (ver Quadro 18, p. 105). Vale sugerir o trabalho com textos e estudos de casos que possam complementar o trabalho dos professores, dando-lhes mais fundamentação teórica e provocando discussões sobre experiências que

venham a enriquecer os estudos sobre a aquisição da segunda língua por adultos, tão discutida nos dias de hoje.

Quanto ao que falta aos alunos e professores (cfe. Quadro 18, p. 105), deverá ser feita uma análise de até onde cada um está assumindo e desempenhando seu papel para, então, sugerir mudanças.

Tempo tem sido a maior dificuldade para os professores de qualquer área. O que será proposta é uma união maior e uma divisão de tarefas que levem a preencher todos os dados burocráticos e de planejamento, satisfazendo as necessidades do curso que busca excelência e reconhecimento, e, conjuntamente, possibilitando aos professores repensar suas tarefas e a administração do seu tempo.

## **7. CONCLUSÃO E RECOMENDAÇÕES PARA FUTUROS TRABALHOS**

O trabalho aqui desenvolvido foi de muita valia, pois todos admitem a importância de se conhecer a língua inglesa e saber colocá-la em uso efetivo. Muitas pesquisas na área de aquisição da segunda língua, principalmente para adultos, estão em andamento. Após um balanço sobre os pontos fortes e fracos deste trabalho, seria interessante registrar:

### **Pontos fortes:**

- Contato com a opinião do aluno sobre o próprio aprendizado e sobre o que esperam do curso.
- Levantamento junto aos professores que provocou, no mínimo, reflexões sobre o seu trabalho, convertendo-se em diretrizes para consolidação de posturas.

### **Pontos fracos:**

- Diferenças no tipo de resposta solicitada aos alunos e aos professores. Essa diferenciação dificultou o trabalho de análise de resultados comparativos e acabou invalidando os testes comparativos estatísticos que foram aplicados. A comparação foi possível, mas por meio de análise de cada questão, individualmente e de seus resultados.
- Pouco tempo para desenvolver uma consciência maior sobre a importância da participação de todos na pesquisa. Dos 200 alunos, apenas 136 participaram, tendo reduzido o número da amostragem.

**Ações futuras:**

- Formar um grupo de estudos que se reunirá uma vez por semana para leitura de textos relativos à aquisição da segunda língua, principalmente sob a ótica da Abordagem Comunicativa. A intenção primeira de tal grupo será fundamentar seus participantes com o que há de mais novo nessa área, para que possam consolidar posturas e ampliar seus horizontes de trabalho para além da sala de aula.

**Pesquisas que se pretende desenvolver:**

- Condições e pré-requisitos necessários para o desenvolvimento de formulário de levantamento das necessidades específicas (*needs analysis*) que possa, em primeiro plano, delinear os passos em direção à montagem de um curso que atenda especificidades de grupos diferenciados.
- Ações e parâmetros a serem considerados no sentido de definir as situações comunicacionais (funções comunicativas) às quais deverão estar sujeitos grupos com interesses diversos. Pretende-se desenvolver manual para publicação contendo tais considerações.
- Definição de padrões para detectar as dificuldades dos alunos e para lidar com elas nas diferentes habilidades. Para tanto, pretende-se propor estudos em parceria com o Centro de Atendimento Psicopedagógico da Universidade.

No questionário aplicado aos professores foi solicitado que escrevessem, em poucas palavras, qual o caminho para um ensino eficaz de língua inglesa para brasileiros, considerando mais suas experiências

individuais do que técnicas pré-estabelecidas. Foram feitos alguns recortes e adaptações e, do texto individual, montou-se um coletivo, com o seguinte resultado:

“Como na moderna pedagogia, o ensino de uma língua estrangeira idealmente associa a novidade de uma cultura diferente, os nuances culturais que o idioma encerra e o aprendizado em si ao conhecimento de cada aluno. Isto significa dar aos alunos a oportunidade de acrescentar suas vivências profissionais e pessoais ao universo de uma segunda língua e importar conceitos, opiniões e histórias relevantes desta segunda língua para o seu mundo particular.

Sabe-se que o caminho é longo e que são necessários muita dedicação e estudo por parte de professores e alunos para se obter resultados positivos, concretos. Fazer com que os alunos participem, proporcionando situações nas quais eles falem, escrevam, entendam e leiam, com descontração, interesse e, sobretudo, propriedade, é o grande desafio aos professores de línguas.

É importante que os alunos criem um senso próprio de responsabilidade, sem cobranças, pois assim o tal milagre do aprendizado pode vir a ocorrer. O esforço do profissional é necessário, mas se não houver o real interesse dos alunos e principalmente o respeito pelo profissional, não haverá ambiente propício para a aprendizagem. Desse contexto, pode-se deduzir que uma língua estrangeira não se ensina, aprende-se. Para isso, o aluno deve ser estimulado a dedicar-se muito ao estudo (ler livros em Inglês, assistir a filmes sem legenda, etc.), assumindo a sua parte no processo. Não estando ele inserido em um ambiente em que se fala a língua-alvo, a aquisição da língua se

dá de forma lenta. Por isso, é ainda dever do professor, enquanto facilitador, expor o aluno a estímulos externos, fazendo com que ele esteja em contato com a língua – e conscientize-se de sua importância – no dia-a-dia e mostrando que o aprendizado está menos na vivência em sala de aula e mais no cotidiano e que eles devem procurar ser menos *students* e mais *learners*.

Muitos alunos e profissionais são levados a estudar a língua por circunstâncias que não a própria vontade. Esses podem tornar-se problemas, dificultando a criação de ambiente propício para a aprendizagem. Desinteresse e falta de motivação podem ser obstáculos muito difíceis de transpor em um curso de idiomas, podendo gerar indisciplina e perdendo, desse modo, o foco principal a que ele se propõe. Mas o intercâmbio, a relação de troca e constante acréscimo faz com que o aluno se descubra, em qualquer estágio, um ser humano ainda ávido por conhecimento e ainda, principalmente, jovem para aprender, disputar e desfrutar de um conhecimento comum a muitos. Nesse sentido, é também dever do professor reforçar a auto-estima do aluno, mostrando sua capacidade para aprender uma língua estrangeira.

Consideradas as condições que um mundo globalizado proporciona, é vital: a utilização de material contextualizado e autêntico – coerente com a realidade dos alunos – cujo conteúdo possa ser posto em prática de forma a despertar o interesse da turma; focar na produção oral e estimular a comunicação unicamente por meio do uso da língua-alvo (o que certamente corresponde à vontade do aluno); trabalhar de forma lúdica, de maneira a tentar transportar o aluno da situação artificial da sala de aula para situações reais simuladas. É importante, ainda, deixar de trabalhar exclusivamente com

didáticos e utilizar material didático criativo, com atividades diferentes, que incluam áudio e vídeo; algo além da repetição dos diálogos. Enfim, é objetivo principal tornar a aula um momento leve, prazeroso e descontraído – do qual o aluno sinta falta e para o qual ele tenha vontade de voltar constantemente.”

Considera-se que, inseridos nesses textos, estão tópicos bastante interessantes, que merecem atenção e delineamento para estudos mais aprofundados.

## 8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AIMARD, P. *O surgimento da linguagem na criança*. Trad. Claudia Schilling. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ALLEN, J. P. B.; WIDDOWSON, H. G. Teaching the communicative use of English. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Malta: Oxford University Press, 1979.

BLEY-VROMAN, R. The logical problem of foreign language learning. In: GASS, S. M. e SCHACHTER, J. *Linguistics Perspectives on Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1989.

BORBA, F. da S. *Introdução aos estudos lingüísticos*. 12.ed. Campinas: Pontes, 1998.

BORDENAVE, J. E. D. *O que é Comunicação*. São Paulo: Brasiliense, 19 ed., 1994.

BRUNER, J. S. Learning the Mother Tongue. In: CLEARY, L. M. and LINN, M. D. *Linguistics for teachers*. Singapore: McGraw-Hill, Inc., 1993.

CANALE, M. From communicative competence to language pedagogy. In: RICHARDS, J. C. and SCHMIDT, R. W. *Language and Communication*. New York: Longman, 1983.

CHAPMAN, R. S. *et alli*. Fala Infantil: Suposições de um Modelo Processual Desenvolvimental para a Aprendizagem Inicial da Linguagem. In: CHAPMAN, R. S. *Processos e Distúrbios na Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

CHOMSKY, N. Aspectos da Teoria da Sintaxe. In: SAUSSURE, F.; JAKOBSON, R.; HJELMSLEV, L. T.; CHOMSKY, N. *Textos Selecionados*. São Paulo: Abril Cultural. Coleção Os Pensadores, 1978.

CHOMSKY, N. *Os caminhos do poder: reflexões sobre a natureza humana e a ordem social*. Trad. Elisabete Lacerda. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CLUTP – CENTRO DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. Relatório Anual. Curitiba, 1999.

CLUTP – CENTRO DE LÍNGUAS DA UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. Relatório Anual. Curitiba, 2000.

DEMO, P. *Pesquisa e construção de conhecimento. Metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

- DEMO, P. *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores associados, 1997.
- DYKEMA, K. W. Where our grammar came from. In: CLEARY, L. M. and LINN, M. D. *Linguistics for teachers*. Singapore: McGraw-Hill, Inc., 1993.
- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho D'Água, 1995.
- FROMKIN, V.; RODMAN, R. *Introdução à linguagem*. Trad.: Isabel Casanova. 3.ed. Coimbra: Livraria Almedina, 1993.
- GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.
- GREGG, K. R. Second language acquisition theory: the case for a generative perspective. In: GASS, S. M. e SCHACHTER, J. *Linguistics Perspectives on Second Language Acquisition*. New York: Cambridge University Press, 1989.
- HATT 2000 – Hyfforddi Althrawon Teacher Training. Modern foreign Language – Second Language Acquisition. Disponível em <http://www.aber.ac.uk/education-odl/scclangacq/langtcach> Consultado em 29 de julho de 2001.
- HEARTFIELD, J. Intellectual currents of the twentieth century – Structuralism. Disponível em [www.heartfield.demon.co.uk/structure.htm](http://www.heartfield.demon.co.uk/structure.htm) Consultado em 09 de novembro de 2001.
- HEYE, J. Línguas em contato: considerações sobre o bilingüismo e a bilingüidade. In: CABRAL, L. G. & MORAIS, J. (org.). *Investigando a Linguagem. Ensaio em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.
- KATO, M. A. Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber malingüístico. In: CABRAL, L. G. & MORAIS, J. (org.). *Investigando a Linguagem. Ensaio em homenagem a Leonor Scliar-Cabral*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.
- KAHMI, A. G. Três perspectivas sobre Processamento Lingüístico: Interacionismo, Modularidade e Holismo. In: CHAPMAN, R. S. *Processos e Distúrbios na Aquisição da Linguagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- LITTLEWOOD, W. *Communicative Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981.
- LYONS, J. *Language and linguistics*. England: Cambridge University Press, 1981.
- MOISÉS, M. *Dicionário de termos literários*. 4.ed. São Paulo: Cultrix, 1985.
- MOSKOWITZ, A. B. The Acquisition of language. In: CLEARY, L. M. and LINN, M. D. *Linguistics for teachers*. Singapore: McGraw-Hill, Inc., 1993.

MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 2ed. São Paulo: Cortez, 2001. Vol.2.

NEWMARK, L.; REIBEL, D. "Necessity and sufficiency in language learning." In: IRAL, vol. 6(3): 145-64, 1968.

PEDERSON, L. Language, culture, and the American Heritage. In: CLEARY, L. M. and LINN, M. D. *Linguistics for teachers*. Singapore: McGraw-Hill, Inc., 1993.

POSSENTI, S. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB: Mercado de Letras. Coleção Leituras no Brasil, 1996.

PROMOVER – Revista da Universidade Tuiuti do Paraná. "Centro de Línguas da UTP". Curitiba: Gráfica da UTP. Ago./2001.

PROMOVER – Revista da Universidade Tuiuti do Paraná. "Uma vida dedicada à Promoção Humana". Curitiba: Gráfica da UTP. Nov./2001.

REVISTA VOCÊ S.A. "Você@é.digital.com." Ano 1, N.º 13, p. 32, Jul/99. Abril S/A

REVISTA VEJA. "O funil estreitou". 04/12/96, p. 117. Abril S/A.

RICHARDS, J. C. Communicative needs in foreign language learning. In: ROSSNER, R.; BOLITHO, R. (eds.). *Currents of change in English Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1990.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching. A description analysis*. U.S.A.: Cambridge University Press, 1986.

RICHARDS, J. C.; PLATT, J.; PLATT, H. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. 2<sup>nd</sup> ed. Singapore: Longman singapore Publishers Ltd., 1992.

SAUSSURRE, F. *Curso de Lingüística Geral*. 8 ed. São Paulo, 19?

SCARPA, E. M. Aquisição da linguagem. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.) *Introdução à lingüística: domínios e fronteiras*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, vol. 2.

SILVA, E.; MENEZES, E. *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2000.

TERRA, E. *Linguagem, língua e fala*. São Paulo: Scipione, Coleção Ponto de Apoio, 1997.

TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa*

*qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UTP – UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. CONSEPE – Resolução nº. 023/99. Curitiba, 1999.

UTP – UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ. *Catálogo Institucional*. Curitiba: Gráfica da Universidade Tuiuti do Paraná. Julho/2000.

WIDDOWSON, H. G. The teaching of English as communication. In: BRUMFIT, C. J. e JOHNSON, K. *The communicative approach to language teaching*. Malta: Oxford University Press, 1979a.

WIDDOWSON, H. G. *Explorations in Applied Linguistics*. Great Britain: Oxford University Press, 1979b.

WIDDOWSON, H. G. "Knowledge of Language and Ability for Use". *Applied Linguistics*, vol. 10, n. 2. Oxford University Press, 1989.

## 9. REFERÊNCIA ESTATÍSTICA

GLANTZ, S. A. *Primer of Biostatistics*. Version 4.0.4<sup>th</sup> ed. New York: McGraw Hill, 1997 (Manual com 473 páginas). (Nota: Stanton → Professor of Medicine Member, Cardiovascular Research Institute Member, Institute for Health Policy Studies University of California, San Francisco).

## 10. ANEXOS

### 10.1 Questionário aplicado aos alunos para levantamento de dados da pesquisa



O presente levantamento de dados faz parte de um Estudo de Caso sobre o Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná, integrante de dissertação de Mestrado para a Universidade Federal de Santa Catarina.

## CENTRO DE LÍNGUAS UTP

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

### PERFIL GERAL DO ALUNO

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

SEXO:

A - ( ) Fem.

B - ( ) Masc.

NÍVEL:

A - ( ) básico 1/2, 3 ou 4

B - ( ) intermediário 1, 2, 3 ou 4

C - ( ) avançado 1 ou 2

HORÁRIO QUE ESTUDA INGLÊS NO CENTRO DE LÍNGUAS

A - ( ) durante o dia

B - ( ) à noite

C - ( ) Sábado (manhã ou tarde)

PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_

ROTINA:

A - ( ) trabalha durante o dia e estuda à noite

B - ( ) trabalha meio período e estuda meio período

C - ( ) somente estuda

D - ( ) somente trabalha

ESCOLARIDADE:

A - ( ) ensino médio

B - ( ) superior incompleto ou em curso

C - ( ) superior completo

D - ( ) especialização

E - ( ) mestrado ou doutorado

1. Como você soube do Centro de Línguas da Tuiuti?

A - ( ) por meio de amigos

B - ( ) folder/ propaganda

C - ( ) site UTP

2. Ao saber do Centro de Línguas da UTP, por que você o procurou?
- A - ( ) boas referências  
B - ( ) preço  
C - ( ) localização
3. Você está estudando (ou já conhece) outra língua além do Inglês e do Português?
- A - ( ) Não  
B - ( ) Sim Qual? \_\_\_\_\_

<b>NECESSIDADE E USO EFETIVO DA LÍNGUA INGLESA</b>
----------------------------------------------------

4. Qual a necessidade primeira que justifica o seu aprendizado de Língua Inglesa?
- A - ( ) negócios em andamento  
B - ( ) diversão, viagens  
C - ( ) exigência do mercado de trabalho futuro  
D - ( ) estudos
5. Você ainda não terminou um curso de inglês porque
- A - ( ) nunca havia começado  
B - ( ) havia começado uma vez mas parou diante das dificuldades que encontrou com a língua  
C - ( ) havia começado várias vezes e sentiu-se desestimulado  
D - ( ) tem problemas com a língua inglesa desde o ensino médio
6. Na sua opinião, qual o principal motivo que pode desestimular o aluno no decorrer do curso?
- A - ( ) deslocar-se até o local das aulas durante os quatro anos e meio que o curso exige  
B - ( ) a demora até conseguir comunicar-se na língua-alvo (em inglês, no caso)  
C - ( ) a sensação de impotência por não ter o domínio da língua que está sendo estudada
7. Como você descreveria o seu aprendizado na Língua Inglesa, hoje?
- A - ( ) ótimo  
B - ( ) bom  
C - ( ) regular
8. Quantas horas, aproximadamente, você estuda Inglês por semana (some as aulas ao tempo que estuda em casa)?
- A - ( ) de 1 a 2 horas  
B - ( ) de 2 a 3 horas  
C - ( ) de 3 a 4 horas  
D - ( ) mais de 4 horas

9. Em que circunstância, hoje, você mais utiliza o Inglês?

- A - ( ) nas aulas de inglês com o professor e os colegas
- B - ( ) com eventuais nativos da língua (em viagens)
- C - ( ) no trabalho
- D - ( ) em casa, com familiares

10. Ao comunicar-se em inglês, você o faz com mais freqüência por meio de

- A - ( ) *chats* (salas de bate-papo na Internet)
- B - ( ) telefone ou conversas pessoalmente
- C - ( ) *e-mails*/ cartas
- D - ( ) não me comunico em inglês

11. Ao se comunicar em Inglês, as maiores dificuldades acontecem (assinale a pior dificuldade)

- A - ( ) porque você não conhece a gramática
- B - ( ) porque você não tem vocabulário suficiente (não conhece as palavras em inglês)
- C - ( ) porque você tem medo de errar

12. Que tipo de texto você mais lê em Inglês? (assinale apenas um)

- A - ( ) textos literários
- B - ( ) manuais técnicos
- C - ( ) textos didáticos
- D - ( ) nenhum

13. Você escuta a língua inglesa com mais freqüência em (assinale apenas uma alternativa)

- A - ( ) filmes e outros programas com legenda
- B - ( ) filmes e outros programas sem legenda
- C - ( ) músicas
- D - ( ) não tenho contato com a língua inglesa falada

<b>O PAPEL DAS QUATRO HABILIDADES</b>
---------------------------------------

14. Você acha mais DIFÍCIL (com relação ao inglês)

- A - ( ) falar
- B - ( ) entender a língua falada por nativos
- C - ( ) ler
- D - ( ) escrever

15. Você acha mais FÁCIL (com relação ao inglês)

- A - ( ) falar
- B - ( ) entender a língua falada por nativos
- C - ( ) ler
- D - ( ) escrever

16. Você sente que aprende melhor

- A - ( ) falando
- B - ( ) ouvindo
- C - ( ) escrevendo
- D - ( ) lendo

17. Você se sentirá seguro para dizer que sabe inglês... (escolha a habilidade que, para você, caracteriza o conhecedor da língua)

- A - ( ) quando conseguir falar fluentemente
- B - ( ) quando conseguir ler entendendo o contexto
- C - ( ) quando conseguir compreender o que escuta
- D - ( ) quando conseguir escrever

18. Que habilidade você precisa melhorar primeiramente?

- A - ( ) produção escrita
- B - ( ) compreensão oral (escuta)
- C - ( ) leitura
- D - ( ) produção oral (fala)

<b>O PAPEL DAS ATIVIDADES E DAS AVALIAÇÕES</b>
------------------------------------------------

19. Qual atividade, das relacionadas abaixo, você considera a mais produtiva ?

- A - ( ) repetir depois do professor
- B - ( ) lições propostas para casa
- C - ( ) exercícios individuais em sala
- D - ( ) exercícios em grupo em sala

20. Que atividade complementar (além do livro didático) você considera mais necessária?

- A - ( ) leitura extra
- B - ( ) explicação de tópicos de gramática
- C - ( ) exercícios gramaticais
- D - ( ) produção de textos

21. Com relação a leituras de livros e/ou textos em Inglês (extra-classe), você normalmente

- A - ( ) lê e procura as palavras que não sabe em um dicionário
- B - ( ) lê e procura entender o contexto, mesmo que não conheça todas as palavras
- C - ( ) não lê

22. Para você, as tarefas sugeridas para casa, prioritariamente

- A - ( ) são necessárias e as faço, pois ajudam a fixar o conteúdo aprendido em sala
- B - ( ) são necessárias, mas não as faço por falta de tempo
- C - ( ) não são necessárias, por isso não as faço

23. Em que situação você se sente mais à vontade para falar em Inglês?

- A - ( ) em particular com o professor
- B - ( ) em particular com algum colega
- C - ( ) em atividades orais em sala
- D - ( ) em contextos fora das aulas, onde não há correção

24. Em que situação você se sente mais inseguro

- A - ( ) teste oral com o professor
- B - ( ) teste escrito
- C - ( ) apresentação oral aos colegas
- D - ( ) não me sinto inseguro nas situações de avaliação

25. Qual a sua opinião sobre os testes (escritos e orais) de avaliação?

- A - ( ) são necessários para avaliar o progresso dos alunos
- B - ( ) são necessários porque forçam o aluno a estudar
- C - ( ) não são necessários, pois deixam os alunos muito nervosos

### O COMPORTAMENTO DO ALUNO E A POSTURA DO PROFESSOR

26. Com relação aos erros cometidos, você gostaria que

- A - ( ) fossem apontados quando acontecessem
- B - ( ) a correção aparecesse no meio de um exemplo, oportunamente
- C - ( ) fosse repetida a maneira correta, sem apontar o erro
- D - ( ) não fossem corrigidos

27. Com relação à utilização de computadores para o ensino de línguas, você

- A - ( ) acha importante a sua utilização em sala de aula
- B - ( ) acha importante a sua utilização em sala laboratórios, eventualmente
- C - ( ) acha que são mais apropriados para o auto-estudo e estudos complementares
- D - ( ) não acha que sejam importantes

28. Para você, o professor, em sala

- A - ( ) deve falar somente em inglês
- B - ( ) deve falar em inglês e traduzir quando solicitado
- C - ( ) deve falar somente em Português

29. Quando o professor fala em Inglês, você

- A - ( ) sente-se revoltado quando não entende o que ele diz
- B - ( ) gosta, pois acha importante acostumar-se a ouvir a língua o máximo possível

30. Os alunos, em sala

- A - ( ) devem ser "forçados" a falar inglês desde os níveis iniciais
- B - ( ) devem falar Inglês apenas quando sentirem-se seguros

31. Você acha que o professor deve controlar a presença dos alunos ?

- A - ( ) sim
- B - ( ) não

## 10.2 Questionário aplicado aos professores para levantamento de dados da pesquisa



O presente levantamento de dados faz parte de um Estudo de Caso sobre o Centro de Línguas da Universidade Tuiuti do Paraná, integrante de dissertação de Mestrado para a Universidade Federal de

### CENTRO DE LÍNGUAS UTP

DATA: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

#### PERFIL GERAL DO PROFESSOR

PROFESSOR(A): \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

#### SEXO:

- A - ( ) Fem.  
B - ( ) Masc.

#### ESCOLARIDADE:

- A - ( ) ensino médio  
B - ( ) superior incompleto ou em curso – Curso: \_\_\_\_\_  
C - ( ) superior completo – Curso: \_\_\_\_\_  
D - ( ) especialização – Área: \_\_\_\_\_  
E - ( ) mestrado ou doutorado – Área: \_\_\_\_\_

#### TEMPO DE EXPERIÊNCIA DIDÁTICO-PEDAGÓGICA EM LÍNGUA INGLESA

- A - ( ) menos de 5 anos de experiência  
B - ( ) entre 5 e 10 anos de experiência  
C - ( ) mais de 10 anos de experiência

#### VIVÊNCIA EM PAÍS(ES) ONDE A LÍNGUA INGLESA É FALADA?

- A - ( ) ainda não esteve em nenhum país fora do Brasil  
B - ( ) já estive em:

PAÍS	TEMPO	MOTIVO**

#### \*\*MOTIVO DA ESTADA FORA DO PAÍS

- A - acompanhamento de grupos de turismo  
B - participação em cursos de aprimoramento em língua inglesa como segunda língua

- C - diversão/ turismo  
D - aprimoramento dos seus estudos na língua  
E - participação em cursos de outras áreas  
F - outro (especificar)

## LECIONA LÍNGUA INGLESA EM OUTRO LUGAR ALÉM DO CENTRO EM REFERÊNCIA?

A - ( ) NÃO

B - ( ) SIM

Onde? \_\_\_\_\_

1. Para você, qual a necessidade que justifica o aprendizado de Língua Inglesa para os alunos? (numere em ordem crescente: nº 1 para a primeira necessidade)
  - A - ( ) negócios em andamento
  - B - ( ) diversão, viagens
  - C - ( ) exigência do mercado de trabalho futuro
  - D - ( ) estudos
2. Na sua opinião, por que a maioria dos alunos ainda não terminou um curso de inglês?
  - A - ( ) Porque nunca havia começado
  - B - ( ) Porque havia começado uma vez mas parou diante das dificuldades que encontrou com a língua
  - C - ( ) Porque havia começado várias vezes e sentiu-se desestimulada por razões diversas
  - D - ( ) Porque tem problemas com a língua inglesa desde o ensino médio
3. Na sua opinião, qual o **principal motivo** que pode desestimular o aluno no decorrer do curso? (numere em ordem crescente: nº 1 para o primeiro)
  - A - ( ) deslocar-se até o local das aulas durante os quatro anos e meio que o curso exige
  - B - ( ) a demora até conseguir comunicar-se na língua-alvo (em inglês, no caso)
  - C - ( ) a sensação de impotência por não ter o domínio da língua que está sendo estudada
4. A língua inglesa trabalhada em suas aulas é para ser utilizada prioritariamente... (numere em ordem crescente: nº 1 para a primeira utilidade)
  - A - ( ) nas aulas de inglês com o professor e os colegas
  - B - ( ) com eventuais nativos da língua (em viagens)
  - C - ( ) no trabalho
  - D - ( ) em casa, com familiares
5. Qual a maior dificuldade dos alunos ao se comunicarem em Inglês: (numere em ordem crescente: nº 1 para a primeira dificuldade)
  - A - ( ) o fato de não conhecerem a gramática
  - B - ( ) o fato de não terem vocabulário suficiente (não conhecerem as palavras em inglês)
  - C - ( ) o fato de terem medo de errar
6. Atividade extra de leitura mais trabalhada em sala: (numere por ordem de frequência – nº 1 para o mais frequente):
  - A - ( ) textos literários
  - B - ( ) manuais técnicos
  - C - ( ) textos didáticos
  - D - ( ) textos informativos (jornais, revistas)
  - E - ( ) outra Qual? \_\_\_\_\_

7. Atividade extra de compreensão oral (escuta) mais trabalhada com os alunos: (numere por ordem de freqüência – nº 1 para o mais freqüente):

A - ( ) filmes e/ou outros vídeos **com** legenda

B - ( ) filmes e/ou outros vídeos **sem** legenda

C - ( ) músicas

D - ( ) fitas cassete e/ou CD's

E - ( ) outra Qual? \_\_\_\_\_

8. Atividade extra de produção escrita mais trabalhada com os alunos: (numere por ordem de freqüência – nº 1 para o mais freqüente):

A - ( ) exercícios do livro didático

B - ( ) produção de texto sugerida pelo livro didático

C - ( ) produção de texto sobre assuntos gerais (fora do contexto das lições)

D - ( ) outra Qual? \_\_\_\_\_

9. Atividade extra de produção oral (fala) mais trabalhada com os alunos: (numere por ordem de freqüência – nº 1 para o mais freqüente):

A - ( ) repetição dos diálogos

B - ( ) apresentação oral de temas diversos

C - ( ) conversação sobre tópicos que aparecem no livro didático

D - ( ) conversação sobre tópicos além dos trabalhados no livro

E - ( ) discussão oral sobre o livro (extra-reading)

F - ( ) outra Qual? \_\_\_\_\_

10. Os alunos tem maior **dificuldade** (com relação ao inglês) - (numere por ordem de dificuldade – nº 1 para o mais difícil):

A - ( ) falar

B - ( ) entender a língua falada por nativos

C - ( ) ler

D - ( ) escrever

11. Você sente que suas aulas são mais produtivas quando: (numere por ordem de produtividade – nº 1 para a mais produtiva):

A - ( ) você mais fala e os alunos mais escutam

B - ( ) os alunos mais falam e você apenas intermedia

C - ( ) os alunos mais escrevem

D - ( ) os alunos mais lêem

E - ( ) outra Qual? \_\_\_\_\_

12. Sabemos que o conhecedor da língua é capaz de desempenhar no mínimo razoavelmente as quatro habilidades – fala, escuta, leitura e escrita. Para você, que habilidade se destaca mais no sentido de afirmar-se que se conhece uma língua? (numere com nº 1 a mais importante):

A - ( ) a **fala** (com fluência)

B - ( ) a **leitura** (entendendo o contexto)

C - ( ) a **compreensão oral** (escuta)

D - ( ) a **escrita**

13. Que habilidade é a mais trabalhada em sala? (numere por ordem de freqüência – nº 1 para a mais freqüente):

A - ( ) produção escrita

B - ( ) compreensão oral (escuta)

C - ( ) leitura

D - ( ) produção oral (fala)

14. Na sua opinião, que atividade **complementar** (além do livro didático) é a mais necessária? (numere por ordem de necessidade – nº 1 para a mais necessária):
- A - ( ) leitura extra
  - B - ( ) explicação de tópicos de gramática
  - C - ( ) exercícios gramaticais
  - D - ( ) produção de textos
15. As tarefas sugeridas para casa (assinale a alternativa que ocorre com mais frequência na sua realidade):
- A - ( ) são necessárias e os alunos as fazem, pois ajudam a fixar o conteúdo aprendido em sala
  - B - ( ) são necessárias, mas os alunos não as fazem por falta de tempo
  - C - ( ) os alunos acreditam que não são necessárias, por isso não as fazem
16. Qual a sua opinião sobre os testes (**escritos e orais**) de avaliação? (numere por ordem de importância – nº 1 para a mais importante)
- A - ( ) são necessários para avaliar o progresso dos alunos
  - B - ( ) são necessários porque forçam o aluno a estudar
  - C - ( ) são necessários para avaliar o trabalho do professor
17. Com relação à utilização de computadores para o ensino de línguas, você (assinale apenas uma alternativa):
- A - ( ) acha importante a sua utilização em sala de aula
  - B - ( ) acha importante a sua utilização em laboratórios, eventualmente
  - C - ( ) acha que são mais apropriados para o auto-estudo e estudos complementares
  - D - ( ) não acha que sejam importantes
18. Em que situação os alunos sentem-se mais à vontade para falar em Inglês (numere com o nº 1 a situação em que se sentem mais à vontade)
- A - ( ) em particular com o professor
  - B - ( ) em particular com algum colega
  - C - ( ) em atividades orais em sala
  - D - ( ) em contextos fora das aulas, onde não há correção
19. Em que situação os alunos sentem-se mais **inseguros**? (numere com o nº 1 a situação em que se sentem mais inseguros)
- A - ( ) teste oral com o professor
  - B - ( ) teste escrito
  - C - ( ) apresentação oral aos colegas
  - D - ( ) não se sentem inseguros nas situações de avaliação
20. Quando erros são cometidos pelos alunos, você: - (numere por ordem de frequência – nº 1 para o mais freqüente):
- A - ( ) aponta quando acontecem
  - B - ( ) faz a correção no meio de um exemplo, oportunamente
  - C - ( ) repete a maneira correta, sem apontar o erro
  - D - ( ) não corrige
21. Para você, o professor em sala
- A - ( ) deve falar somente em inglês
  - B - ( ) deve falar em inglês e traduzir quando solicitado
  - C - ( ) deve falar somente em Português

22. Como os alunos se sentem quando o professor fala em Inglês em sala?  
A - ( ) Sentem-se revoltados quando não entendem o que ele diz  
B - ( ) Gostam, pois acham importante acostumarem-se a ouvir a língua o máximo possível
23. Os alunos, em sala  
A - ( ) devem ser forçados a falar inglês desde os níveis iniciais  
B - ( ) devem falar Inglês apenas quando sentirem-se seguros
24. Você acha que o professor deve controlar a presença dos alunos pela chamada?  
A - ( ) sim  
B - ( ) não
25. Sobre o *Communicative Approach*, você:  
A - ( ) tem conhecimento aprofundado  
B - ( ) tem noções básicas  
C - ( ) não conhece
26. Com relação à metodologia utilizada no Centro de Línguas da UTP, você:  
A - ( ) já aplicou anteriormente em outras escolas  
B - ( ) nunca havia trabalhado com a metodologia lá utilizada
27. Com relação à metodologia utilizada no Centro de Línguas da UTP, você  
A - ( ) aplica a metodologia conforme proposto  
B - ( ) aplica com adaptações  
C - ( ) não segue a metodologia proposta
28. Em uma palavra: o que falta aos alunos? \_\_\_\_\_
29. Em uma palavra: o que falta ao professor? \_\_\_\_\_
30. Dos itens que você tem que cumprir no Centro de Línguas da UTP, qual sua maior dificuldade? \_\_\_\_\_
31. Em poucas palavras: qual o caminho para um ensino eficaz de língua inglesa para brasileiros? (considere mais a sua experiência do que técnicas pré-estabelecidas)