



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO - UFRPE
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS - UAG
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS – PORTUGUÊS, INGLÊS e SUAS
RESPECTIVAS LITERATURAS

KARLA KAROLYNNE SOUZA DE MELO

**A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR
DO USO DAS QUATRO HABILIDADES BÁSICAS COMUNICATIVAS EM
SALAS DE AULA DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE SÃO BENTO DO UNA**

.GARANHUNS – PE

2019

KARLA KAROLYNNE SOUZA DE MELO

**A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR
DO USO DAS QUATRO HABILIDADES BÁSICAS COMUNICATIVAS EM
SALAS DE AULA DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE SÃO BENTO DO UNA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns (UFRPE-UAG) como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Grau de Licenciada em Letras Português, Inglês e Suas Respectivas Literaturas, sob a orientação do Professor Me. Cristiano Soares de Lima.

GARANHUNS – PE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Ariano Suassuna, Garanhuns-PE, Brasil

M528a Melo, Karla Karolynne Souza de
A aprendizagem de inglês como língua estrangeira a partir
do uso das quatro habilidades básicas comunicativas em salas de
aula de escolas da rede pública de São Bento do Una / Karla
Karolynne Souza de Melo. – 2019.
39 f.

Orientador: Cristiano Soares de Lima.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) –
Universidade Federal Rural de Pernambuco, Departamento de
Letras, Garanhuns, BR-PE, 2019.
Inclui referências e apêndice (s)

1. Língua Inglesa – Estudo e Ensino 2. Aprendizagem
3. Oralidade 4. Linguagem e línguas – Estudo e Ensino
I. Lima, Cristiano Soares de, orient. II. Título

CDD 420.7

FOLHA DE APROVAÇÃO

KARLA KAROLYNNE SOUZA DE MELO

**A APRENDIZAGEM DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA A PARTIR
DO USO DAS QUATRO HABILIDADES BÁSICAS COMUNICATIVAS EM
SALAS DE AULA DE ESCOLAS DA REDE PÚBLICA DE SÃO BENTO DO UNA**

Aprovado em: 19 de julho de 2019. Média Final: _____

BANCA EXAMINADORA

Professor Me. Cristiano Soares de Lima UFRPE/UAG (Orientador)

Professora Dra. Diana Vasconcelos Lopes UFRPE/UAG (1^a Examinadora)

Professora Dra. Monaliza Rios Silva UFRPE/UAG (2^a Examinadora)

“Palavras são, na minha nada humilde opinião, nossa inesgotável fonte de magia, capazes de causar grandes sofrimentos e também de remediá-los”.

(ROWLING, J.K., 2007)

DEDICATÓRIA

Aos meus avós, Heleno e Quitéria, que me ensinaram a seguir sempre em frente, de cabeça erguida, mesmo quando as oportunidades não pareciam ser iguais para todos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser meu guia e nunca me abandonar nem mesmo quando tudo parecia que não daria certo e por me orientar em todas as minhas decisões.

À UFRPE - UAG, pela oportunidade de me tornar uma graduanda, em especial ao ex-presidente Lula e ao ministro da educação Haddad pelo projeto que trouxe a faculdade ao interior, e a todos os funcionários que ajudam a manter a universidade.

Aos meus mestres, que me ajudaram a me tornar professora e por todo o conhecimento que agora irei repassar; a todos os professores que me inspiraram e, em especial a Ângela, pelas suas orientações no PIBID.

Ao meu orientador Cristiano Soares pela paciência, amizade, conselhos e por toda a ajuda que me ofereceu durante todo o curso e principalmente durante a monografia. Este trabalho não seria possível sem a ajuda dele.

À banca examinadora, Cristiano, Diana e Monaliza pelas observações e contribuições neste trabalho e também por serem inspirações para mim como professores de Inglês.

À minha família por sempre me influenciar a estudar e me ajudar sempre que puderam; ao meu pai, Carlos, quem me ensinou que o estudo é a arma mais importante contra o sistema e que sempre dormiu tarde para me buscar quando chegasse da aula; à minha mãe, Andréa, quem sempre acreditou que eu poderia ir mais longe; à minha irmã, Aline, quem sempre me deu forças quando precisei, e, aos meus irmãos, João Marcos, Carlos André e ao meu sobrinho Nicolas Gabriel quem me fazem querer ser um ser humano melhor.

Aos meus amigos, pelo companheirismo e força durante o curso, em especial Shayane que me abrigou sem esforços, juntamente com a sua mãe Marisa, em sua casa e me ajudou sempre que precisei. Vocês são dois exemplos de mulheres fortes na minha vida; a Márcio por toda a ajuda que sempre me ofereceu; a Eduardo, a Mônica, a Natalício, a Shirley, a Leandro, a Cássia, a Artur, a Fernanda e ao clube das *winxs*, por todos os momentos dentro e fora da universidade que me ajudaram a entender o valor da amizade.

A Felipe Alves por toda a ajuda durante o curso e, também, na construção deste trabalho. Amigos como você me fazem lembrar que eu não estou sozinha neste mundo. Obrigada pelas revisões e por emprestar sua casa como centro de estudos.

Ao PIBID e ao estágio da prefeitura, por me ajudarem, acima de tudo, a me tornar uma profissional, e por me dar a oportunidade de ter a experiência em sala de aula que me influenciou como professora.

Aos programas sociais como o Bolsa Família que ajudaram a minha família e a mim, principalmente em garantir que eu pudesse continuar estudando, e as cotas, pois sem elas não estaria aqui.

As mulheres fortes que me criaram e as que me inspiraram a ser mais corajosa sempre, e a todas as mulheres que vieram antes de mim e lutaram pelo nosso espaço na sociedade, em especial a Dilma Rousseff, por toda sua força, mesmo com toda a injustiça.

Aos meus alunos, que me ensinam todos os dias coisas que talvez nenhum professor possa ensinar.

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivos observar, analisar e discutir as abordagens, os métodos e as técnicas utilizados em aulas de inglês em duas escolas públicas, na cidade de São Bento do Una - PE, em que se realizaram os dois estágios obrigatórios de língua inglesa do curso de Letras. Fundamentado na Linguística Aplicada, este trabalho apresenta e debate sobre a possível presença e utilização das quatro habilidades essenciais para a aprendizagem de uma língua estrangeira, segundo Silveira (1999), evidenciando, no entanto, as habilidades de *speaking* e de *listening* como as que deveriam ser mais salientadas em sala de aula do ensino regular com o intuito de que os estudantes não enxerguem a disciplina apenas como algo que se remete a estruturas gramaticais. Além disso, para se chegar a tal discussão, faz-se necessário haver reflexão sobre as quatro abordagens/concepções de ensino-aprendizagem de línguas: a tradicional, a estrutural, a cognitiva e a comunicativa, com intenção de se entender como as quatro habilidades mencionadas se apresentariam em cada uma dessas quatro abordagens e o papel que exerceriam em sala de aula. É feita também uma relação entre os PCN e o ensino atual de línguas nas escolas. Para corroborar a hipótese, autores como Brown (1994), Schmitz (2007) e Silveira (1999) trazem colocações fundamentais sobre a temática. Esta monografia questiona e problematiza a aparente falta dessa oralidade em diversas salas de aula e procura entender os motivos para que isso aconteça. Optou-se, então, pela condução de uma pesquisa qualitativa para a facção desta monografia, dado o tipo de *corpus* obtido e sua análise, sendo, dessa forma, também, um estudo de caso, visto não se restringir apenas ao levantamento de informações teóricas, mas de observações em campo e de experiências comparadas e contrastadas. O que se encontrou no estágio foi o uso predominante da abordagem tradicional com exercícios envolvendo apenas a gramática da LI.

Palavras-chave: Abordagens. Estágio. Sala de aula. Quatro habilidades. PCN.

ABSTRACT

The present monograph aims at observing, analyzing and discussing the teaching approaches, methods and techniques used in English classes in two state schools in the city of São Bento do Una – PE, where the two respective internships for the English Internship subjects of our undergraduate course had been carried out. Based on Applied Linguistics, this research presents and discusses the possible presence and use of the four basic learning abilities in foreign language according to Silveira (1999), focusing, however, on speaking and listening as the ones that should be more emphasized in regular school teaching classes lest the students regard language teaching as something exclusively grammatical. In order to get to such point, it deems necessary to address the matter of the four existing language teaching approaches available today: the traditional approach; the structural approach; the cognitive approach and the communicative approach, understanding the role of each language ability in each approach and the role of each of these approaches in class. Furthermore, a relation between the Brazilian PCN (National Curricular Parameters) and the kind of school teaching nowadays is established. In order to corroborate the hypothesis, authors such as Brown (1994), Schmitz (2007) and Silveira (1999) are brought. This work questions and inquires about the seemingly lack of orality in several language classrooms and seeks to understand the reasons behind such fact. As such, a qualitative kind of research was chosen for the development of this work, having considered our *corpus* and the nature of the discussions to be conducted, which could be classified as case-study, once its non-exclusive relation to theoretical information, but also with field observations and experiential comparisons and contrasts. What was found in the internship was the predominant use of the traditional approach with exercises involving only the grammar of EL.

Keywords: Approaches. Internship. Classroom. Four skills. PCN.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
2 ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	15
2.1 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA HABILIDADE <i>SPEAKING</i>	15
2.2 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA HABILIDADE <i>LISTENING</i>	16
2.3 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA HABILIDADE <i>READING</i>	17
2.4 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA HABILIDADE <i>WRITING</i>	17
2.5 ENSINO GRAMATICAL	18
2.6 ENSINO ORALIZADO	19
2.7 QUATRO PRINCIPAIS ABORDAGENS DE ENSINO SEGUNDO SILVEIRA (1999)	20
2.7.1 ABORDAGEM TRADICIONAL	20
2.7.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL	20
2.7.3 ABORDAGEM COGNITIVA	21
2.7.4 ABORDAGEM COMUNICACIONAL	21
3 UMA VISÃO GERAL SOBRE OS PCN DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO MÉDIO	23
3.1 UMA VISÃO GERAL DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS PCN DE 1999 .	23
3.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS DE ACORDO COM OS PCN	24
3.3 VISÃO DE ALGUNS PROFESSORES SOBRE OS PCN	25
3.4 METODOLOGIA DE PESQUISA	26
4 UMA ANÁLISE DE ACORDO COM OS RESULTADOS DE ESO	27
4.1 OBSERVAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL II	27
4.2 OBSERVAÇÕES NO ENSINO MÉDIO	27
4.3 ANÁLISE COMPARATIVA: 9º ANO E 2º ANO	28
4.4 QUESTIONÁRIO	29
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	31
REFERÊNCIAS	34
APÊNDICES	37

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista o cenário educacional atual no que diz respeito ao ensino-aprendizagem de língua inglesa (doravante LI) em escolas públicas de Pernambuco, este trabalho busca entender a disciplina trabalhada em sala de aula a fim de verificar e discutir como a língua inglesa é ensinada em sala e o tipo de ensino-aprendizagem alcançado e qual(is) a(s) abordagem(ns) presentes e como são trabalhadas.

A partir de 1996, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) estabelece a LI como obrigatória para o ensino fundamental e médio do país. Porém, o ensino de línguas no Brasil ainda é bastante limitado por inúmeras razões diferentes: falta de recursos existentes, não raro até de infraestrutura institucional; baixa qualificação e formação de professores, por vezes até inexistente, considerando o fato de que há quem ensine LI, ou qualquer outra disciplina do currículo escolar, sem um mínimo de formação na área, sendo, a profissão docente, aparentemente quase que um “refúgio” antidesemprego; falta de condições decentes para trabalho, principalmente quando o professor é obrigado a ter turmas superlotadas e, ao mesmo tempo, ter que “ensinar” em dez (10) turmas diferentes (ou mais) para poder conseguir um salário minimamente “decente”, isto é, que “garanta” sua subsistência; por existir um currículo que tem foco na compreensão e na produção de textos que devem ser baseados com a língua materna (SELBACH, 2010, MEC, 2000).

Pensando em tal realidade, o presente trabalho, devido às aulas de Estágio Supervisionado Obrigatório (doravante ESO) de Língua Inglesa 1 e 2, tem como objetivos observar, analisar e discutir aulas de LI em duas escolas do ensino público de uma cidade do interior de Pernambuco (PE) com fins de se refletir sobre, além do que já foi exposto anteriormente, o que foi vivenciado nesse contexto educacional brasileiro em específico. Pretende-se assim, observar e avaliar particularmente a realidade de escolas públicas da cidade de São Bento do Una, nas turmas de nono e segundo anos das escolas Lenita Fontes Cintra e EREM José do Patrocínio Mota, respectivamente, região agreste pernambucana, uma vez que acredita-se que o que foi observado nessas escolas não parece se resumir necessariamente e unicamente a elas nem a esta região.

A primeira escola foi escolhida pelo vínculo de estágio remunerado que já se tinha com ela e a segunda por ser próxima à minha residência e também por já ter estudado nela. Acredita-se que exista uma carência da prática da oralidade da língua estudada na disciplina

de inglês dessas escolas, supondo que, como já dito, esta não é uma realidade apenas dessa cidade; este trabalho visa, então, problematizar essa aparente ausência considerável da língua falada e também propor ideias desse uso a fim de que a aprendizagem de LI se torne gradativamente mais sólida e duradoura para o aprendiz, tomando como base, para isso, as quatro habilidades básicas da língua inglesa, utilizadas em/como um conjunto: *speaking, listening, reading e writing*.¹

De acordo com diferentes abordagens de ensino/aprendizagem de línguas como, por exemplo, as citadas por Almeida Filho (1993), que argumenta que a abordagem é caracterizada pelas maneiras de estudar e de se preparar para o uso real da língua-alvo; ainda segundo ele, seria necessário ensinar essa língua no contexto dos alunos para criar uma experiência pessoal dos estudantes com o inglês. É notório que, ao se estudar um novo idioma, é necessário manter contato direto e constante com a língua-alvo para melhor internalizá-la, ou seja, devem-se realizar práticas efetivas dessa natureza a fim de alcançar, com maior sucesso, um aprendizado mais duradouro e significativo desta, não se limitando, desse modo, única e exclusivamente à gramática.

Por mais que a grade curricular, ou que as exigências escolares, ou que algum outro fator limitante não ajude nesse processo, tendo em vista, ainda, o tempo mínimo voltado a aulas de LE² em diversas escolas regulares, é preciso que os docentes não ignorem a importância e os resultados benéficos da adoção de habilidades várias (não somente gramaticais) que seus alunos, em suas diferentes particularidades, podem alcançar quando da utilização e prática recorrente das quatro habilidades inerentes ao ensino-aprendizagem aqui em foco.

Desse modo, parece ser inegavelmente importante para a competência comunicativa e eventualmente discursiva dos alunos, em língua estrangeira (doravante LE), não ficar exclusivamente (e exaustivamente) restritos, num primeiro momento, a aumento lexical. Isso porque esses alunos poderão assim, alcançar uma possível segunda etapa educacional que seria, talvez, a de infindáveis aplicações e correções gramaticais, tanto no ensino fundamental, quanto no médio e talvez até, em alguma medida, quem sabe, no universitário.

¹ Fala, compreensão auditiva, leitura e escrita.

² Língua Estrangeira.

Em outras palavras, parece ser preciso também haver foco no *use*³ linguístico, realizando práticas diversas de *speaking / listening* em que os estudantes possam “se reconhecer”, isto é, falar, ouvir, analisar elementos um pouco mais próximos de suas realidades, ao invés de buscar sempre uma suposta “zona de conforto” em que o livro didático e suas atividades focadas em *usage*⁴ sejam sempre o foco.

Falando sobre essa temática, podemos mencionar Douglas Brown (1994, p. 17), o qual defende que “[...] adults can take a lesson from children here by speedily overcoming our propensity to pay too much conscious attention to the bits and pieces of language and to move on to the actual use of language for meaningful purposes.” Mais adiante, ele afirma, ainda, que:

If too much grammar focus is forced on to beginning level learners, you run the risk of blocking the acquisition of fluency skills. At this level, grammatical focus is helpful as an occasional “zoom lens” with which we zero in on some aspect of language that is currently being practice, but not helpful if it becomes the major focus of class work (BROWN, 1994, p. 350).

Pouco mais adiante, o autor complementa essa afirmativa ressaltando que “We teachers are sometimes so eager to display our hard-earned metalinguistic knowledge that we forget that our students are busy enough just getting the language itself that the added load of complex rules and terms is too much to bear.” (p. 352). Continuando nessa mesma linha de pensamento, o autor e linguista supracitado destaca, então, o seguinte ponto:

Remember, you are interested in grammar because that is where some of your training has been, but you don’t need to make budding Ph.D.s in linguistics out of your students! Overt grammatical explanation has its place, in the wings, if you will, as a prompter of sorts but not as the dominant focus of students attention (BROWN, 1994, p. 114).

Finalizando essa discussão, Brown (1994, p. 94) afirma que é preciso ter cuidado com tal questão até ao se lidar com adultos, os quais estariam supostamente mais preparados para lidar com regras e conceitos abstratos, uma vez isso pode ser “mortal” até para eles dada a ausência de um uso linguístico real.

Dois outros linguistas e autores que defendem o mesmo tipo de pensamento seriam Jack C. Richards e Willy A. Renandya, os quais afirmam o seguinte:

Communicative goals are best achieved by giving due attention to language use and not just usage, to fluency and not just accuracy, to authentic language and contexts, and to students’ eventual need to apply classroom learning to heretofore unrehearsed contexts in the real world (RICHARDS; RENANDYA, 2002, p. 13).

³ Use linguístico está ligado ao uso real da língua-alvo, ao que remete, por exemplo, a fluência e a interação.

⁴ Usage tem a ver com a gramática da língua, como a sintaxe.

No entanto, não se pretende, com isso, insinuar que a gramática e o trabalho gramatical deva ser abolido ou evitado em sala de aula, mas que a junção dos dois (*use and usage*) causaria mais impacto na aprendizagem dos alunos. A gramática tem fundamental importância no ensino de uma LE, porém, não deve ser tida como única forma de aprendizagem.

Desse modo, este trabalho parece ser de fundamental importância quando se objetiva (re)pensar variados usos linguístico-discursivos no viver de qualquer estudante interessado no uso comunicativo específico desta área da oralidade. Faz-se aqui, então, uma observação em campo para compreender esse uso da língua inglesa nas duas escolas da cidade de São Bento do Una, utilizando, para isso, os relatórios de ESO e da experiência nas aulas observadas em campo. Considera-se, então, esta pesquisa como sendo de cunho qualitativo-ethnográfico, através da análise dos resultados de pesquisa, através da análise dos resultados de pesquisa e também de estudo de caso visto não restringir apenas ao levantamento de informações teóricas, mas também de observações e experiências.

O intuito do trabalho é refletir sobre e procurar contribuir com a discussão em torno do aperfeiçoamento das aulas de LE para trabalhar as quatro habilidades de língua com os alunos, visando, assim, melhorias para as aulas semanais de crianças e adolescentes do fundamental 2 e do ensino médio.

Este trabalho estará dividido em três seções: na primeira seção serão apresentadas e discutidas as quatro habilidades básicas do inglês (*speaking, listening, reading e writing*), nesta ordem, que é o seguimento usado para a aprendizagem de línguas, mas que, paradoxalmente, não é uma realidade em muitas escolas regulares brasileiras, públicas ou privadas, aparentemente sendo algo supostamente mais presente em Institutos de Idiomas. Discute-se, aqui, a importância de cada uma dessas habilidades, bem como da união do conjunto, para a aprendizagem de LE dos alunos, em especial o *speaking e o listening*, uma vez considerada a hipótese de que essas duas habilidades não seriam tão utilizadas quando em comparação com as outras duas remanescentes que compõem o quadro. Para isso, optou-se por embasamento em autores como autores como Brown (1994) que defende que a integração das quatro habilidades é a única forma plausível do ensino de LE. Discute-se, ainda, nesta mesma seção, a importância sobre o ensino gramatical nas aulas de LE. A segunda seção traz uma reflexão sobre os PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e o ensino atual do inglês nas escolas considerando-se algumas das principais propostas dos PCN de 1999 que é o último documento referente ao ensino médio, no que concerne ao

ensino de LE. Investigaremos também algumas das principais propostas apresentadas quanto ao ensino de línguas estrangeiras no nível médio e discutiremos como os objetivos dos PCN podem, ou não, orientar a prática de ensino de LI atualmente. Na terceira seção serão analisados os relatórios dos estágios vivenciados pela autora deste trabalho, com ênfase no ensino médio pelo fato de que segundo os PCN seria quando a matéria tomaria maior importância, bem como o questionário respondido pelos alunos de uma das escolas na qual foi realizada o estágio. Esse questionário é referente ao modo como eles veem o inglês na escola e como essa percepção se aplica à dificuldade ou não dos alunos para com a disciplina.

2. ALGUNS PRESSUPOSTOS TEÓRICOS EM RELAÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

2.1 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA HABILIDADE SPEAKING

Atualmente, o *Speaking* é considerada, por estudiosos, como a principal habilidade quando se pretende aprender uma LE. A reprodução do que se aprende é de total importância para a aprendizagem de uma nova língua; acontece que quanto mais velhos, os alunos parecem apresentar uma determinada resistência e timidez para tal. Por isso, o ideal seria que, inicialmente, houvesse essa certa “reprodução” da fala desde o ensino fundamental. Sobre a fala da língua estrangeira, Araújo & Dias citam que:

Sabendo da importância da produção oral, Harmer (2007) aponta algumas razões pelas quais os alunos devem ser estimulados a falar inglês na sala de aula. De acordo com o autor, atividades de speaking dão aos aprendizes oportunidades de ensaiar o ato comunicativo, de praticar a fala para a vida real. Além disso, através dessas atividades, o professor pode avaliar a aprendizagem do estudante, pois estas, na maioria das vezes, requerem que o aluno use todo o seu conhecimento linguístico. Por último, quanto mais o aluno praticar, mais isso se tornará uma atividade simples e logo o discente desenvolverá autonomia no uso da língua (Araújo & Dias, 2017, p. 8).

Essa citação parece, então, estar ligada ao fato de que não conseguimos reproduzir aquilo que não conhecemos ou nunca ouvimos antes; então, para poder falar inglês, precisamos ter esse contato direto com a língua.

Sabe-se que ao se adquirir a língua materna as crianças iniciam essa aquisição através da fala, repetindo o que ouvem dos adultos através de estímulos. Portanto, partindo desse pressuposto, vê-se a necessidade de que os estudantes da língua inglesa também precisam desse contato direto com a língua para poder reproduzi-la. É importante, também, que esses diálogos sejam de acordo com o contexto social da turma, para colaborar com essa ideia Alice Venturi (2007, p. 7) diz que: “Os alunos, desta maneira, adquirem facilidade em falar na língua-alvo se a sua atenção estiver voltada para interagir mais autenticamente, isto é, discutindo assuntos interessantes tanto para os falante como para o ouvinte [...]”, deixando, assim, os alunos confortáveis para se expressar comunicativamente.

Deve-se tentar, então, segundo Brown (1994) deixar claro para os alunos a importância e os objetivos que a comunicação tem para a aprendizagem e para aumentar a autonomia deles para se comunicar na língua-alvo, e quanto isso irá beneficiá-los dando a

oportunidade dos estudantes iniciarem conversações relacionadas ao assunto, encorajando-os e desenvolvendo as estratégias da fala.

É interessante, também, associar o conceito de comunicação de aluno para aluno, atividades que exista uma interação entre os próprios estudantes. Schmitz (2007, p. 150) argumenta que: “[...] os alunos ouvem mais os colegas do que o professor”, então, essa influência mútua auxilia a aprendizagem. Falar é um processo interativo de construção de significado que envolve produzir e receber e processar informação, conforme Brown (1994). Sendo assim, pela sua forma de interação, essa habilidade é muito ligada à abordagem comunicativa e não muito usada no ensino tradicional, o qual foi visto no ESO.

2.2 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA HABILIDADE *LISTENING*

Embora não tenha sido vista como importante, antigamente, pelos estudiosos da área, Brown (1994, p. 299) defende que: “A importância de praticar a habilidade auditiva na aprendizagem de uma língua não pode ser subestimada”, pois, em um processo de estudo, a habilidade auditiva é a base para a fala naturalmente. Ainda mais que, segundo Schmitz (2007), quanto mais oportunidades o estudante tiver para ouvir a língua estrangeira, mais ele ficará confortável para falá-la e terá mais segurança para se comunicar.

Ainda citando Brown (1994), a recepção do que se é ouvido é internalizado e assim é feita uma construção de significados e percepções, como de entonação e ritmo das palavras. Ele ainda afirma que os alunos ouvem mais que falam em sala, por isso a importância do professor regente em fazer uso da língua, pois antes de se comunicar em outro idioma é fundamental ouvi-lo primeiro.

Assim, a compreensão oral é um processo de construção de sentidos, por isso a importância da contextualização para os alunos, como evidenciado por Rost (1992). Os indivíduos ouvem com um propósito definido, ou seja, o ouvinte irá selecionar as informações que ele considera relevante para a interpretação do que se está sendo ouvido e quanto mais ele ouvir, mais ele irá filtrar as palavras e relacioná-las a seus respectivos significados. No entanto, apesar da sua importância para a aprendizagem de um novo idioma, o *listening* é mais enfatizado na abordagem comunicativa e pouco tido na abordagem tradicional, que é o que muitas vezes ocorre nas aulas de LE.

2.3 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA HABILIDADE *READING*

A habilidade de *reading* é vista hoje como uma das habilidades mais fundamentais para adquirir conhecimento em qualquer disciplina. Essa é uma habilidade já muito conhecida nas aulas de inglês nas escolas regulares. A maioria das atividades vistas nas aulas de língua estrangeira se trata de leitura e interpretação de textos, e isso é utilizado nas escolas como “texto como pretexto” gramatical, e não como leitura real para compreensão e desenvolvimento das competências comunicativa e discursiva, inclusive é algo citado pela LDB.

De acordo com Brown (1994), essa habilidade será mais bem desenvolvida se associada às habilidades de *speaking*, *listening* e *writing*. Consequentemente, o autor dá sugestões de simplificações para a leitura de textos sendo elas: a identificação do propósito do texto; uso de regras e padrões grafêmicos; uso de leitura silenciosa e eficiente (para um nível mais avançado); *skimming*⁵; *Scanning*⁶; mapeamento semântico e outros. Algo importante, também, citado pelo autor, é usar a compreensão de texto pelo contexto e não uma tradução rasa que não estimule alguma percepção por parte dos alunos.

A leitura de textos permite que se crie um conhecimento próprio quando se associa as informações vindas da escrita. É uma habilidade muito importante, também, quando se busca escrever na língua estrangeira, pois quanto maior a leitura, isto é, quanto maior a frequência com que se lê, mais fácil se dará o processo de desenvolvimento da escrita. O *reading* influencia, também, na ampliação de vocabulário, principalmente se existir uma compreensão geral do que se está lendo, como, já dito, encontrando palavras-chave para o descobrimento de sentido do texto.

2.4 CONCEPÇÕES SOBRE O ENSINO DA HABILIDADE *WRITING*

Em aulas de língua inglesa, esta habilidade em foco também parece ser bastante utilizada, principalmente na abordagem tradicional quando há escrita de exercícios ou de textos em inglês, mas seria mais relacionada com o copiar o que está no quadro e não tentar a sua própria escrita. Fernandes & Santos (2015, p.18) dizem que: “[...] a compreensão de

⁵ Uma lida rápida sobre todo o texto para se ter uma ideia do que se trata e qual é o seu principal objetivo.

⁶ Encontrar informações específicas no texto procurando por nomes, datas, definições ou palavras-chave.

como a palavra pode ser falada de um modo e escrita de outro, ao entendimento de que uma mesma letra pode representar diversos sons e que um mesmo som pode ser representado por várias letras” a relação destas palavras com os seus sons é importante para a habilidade da escrita na língua inglesa, para que se consiga escrever sem confundir as letras, que têm sons diferentes da língua portuguesa.

A escrita é um processo de pensamento, devemos, logo, pensar na habilidade de *writing* como algo que se constrói e cresce, e não apenas como para transmitir uma mensagem, como discutido por Brown (1994). O autor também explica que alguns estudantes veem o trabalho da escrita como algo que eles devem se envergonhar, mas talvez se ensinássemos os estudantes a se colocar em um texto, como nas aulas de português, eles não teriam tanto medo.

Assim, quando pensarmos na prática da escrita a partir de uma abordagem tradicional, que é a que geralmente acontece no ensino de inglês nas escolas públicas, temos, como atividades prévias, conforme apresenta a maioria dos livros didáticos, a leitura do texto, a discussão, geralmente direcionada, e a produção escrita, ou um exercício sobre o assunto, procedimento que normalmente acontece numa só aula de 50 minutos, como dito por Menegassi & Ohuschi, 2007. O que acontece, muitas vezes, é que nesses exercícios há muitas frases soltas, sem sentido e sem contexto que não desenvolvem outras habilidades nos estudantes.

2.5 ENSINO GRAMATICAL

Acredita-se que o ensino gramatical é o que prevalece nas aulas de LI do ensino público. De acordo com Schmitz (2007), no ensino fundamental, a gramática é essencial, mas ela deve ser ligada à compreensão oral, à fala, à leitura e à produção de texto. O autor ainda defende que temos que tirar essa crença de que a gramática é sinônimo de ensinar um idioma, pois, antes não se costumava distinguir a língua escrita da oral como coisas separadas e acreditava-se que a aprendizagem das regras gramaticais era aprender a língua como um todo, como defendido por Souza, 2004. Porém, é importante que o aluno tenha um controle das estruturas gramaticais para falar o idioma com precisão, mas como falado anteriormente, não se ater apenas a ela.

Vale lembrar, no entanto, que usar mais recursos de fala não quer dizer que seja excluída a gramática da sala de aula, uma vez considerado que seu basilar e imprescindível valor inicial quando do estudo de qualquer língua, materna ou estrangeira. Mas, em situações mais avançadas, isto é, à medida que os alunos vão alcançando níveis escolares mais avançados, o estudo grammatical por si só não parece suprir necessidades e prioridades comunicacionais posteriores à grammatical, como, por exemplo, o ensino médio, que deveria utilizar mais do ensino oralizado com uma abordagem mais comunicativa.

2.6 ENSINO ORALIZADO

Nesta concepção, a língua não é vista como um conjunto de frases, mas sim como um conjunto de eventos comunicativos. O ensino oralizado ainda não é uma forma muito utilizada nas aulas de língua estrangeira, mas há uma grande importância em saber que o ensino de uma nova língua não se pode ater apenas ao grammatical. Schmitz (2007), por exemplo, expõe que alguns professores acreditam que os alunos irão aprender tudo apenas ensinando gramática, diferentemente dos professores “comunicativamente competentes”, os quais defendem que deve haver o uso da língua falada também como um elemento da aula de inglês.

Parecem existir, então, dois extremos: um que não se detém à gramática e outro que sim, mas o autor explica, no entanto, que deve haver um equilíbrio entre um e outro. Uma aula totalmente grammatical talvez não desenvolva tanto o aluno, mas também a ausência completa da gramática irá fazer falta para esse aprendizado de um novo idioma. “Os linguistas tendem a se preocupar mais com a competência linguística do que com o desempenho” (SCHMITZ, 2007, p. 153), o que parece remeter ao fato de que, muitas vezes, o que é tido como mais importante é a competência linguística, de reconhecer palavras e produzir frases isoladas de contextos, mas que estejam grammaticalmente perfeitas, não dando atenção à competência comunicativa, que envolveria compreender situações diversas mais amplamente.

Leffa (1988, p. 228) afirma que: “O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas [...]”, o autor ainda afirma que o aprendizado da língua-alvo se dá através da mesma, interagindo-se na LE.

Dar atenção à gramaticalidade é algo importante e inevitável para um bom ensino de uma língua estrangeira, mas não parece ser o único elemento de aprendizagem, nem muito menos ser a resposta para tudo. E isso implica em supor que ouvir o idioma, ou falá-lo, não ajuda muito na aprendizagem, quando na verdade a junção dos dois é que pareceria dar mais segurança aos alunos e ainda um melhor aprendizado.

2.7 QUATRO PRINCIPAIS ABORDAGENS DE ENSINO SEGUNDO SILVEIRA (1999)

2.7.1 ABORDAGEM TRADICIONAL

Há um predomínio no estudo da língua dentro da tradição gramatical, ver a língua como um conjunto de regras seria a base dessa concepção, desconsiderando qualquer caráter dinâmico e mutável da língua. Vê-se a gramática como extremamente necessária no aprendizado desse idioma estrangeiro e, apesar de muito criticada, é ainda inegavelmente muito adotada na atualidade. Esse ensino tradicional envolve muito mais a escrita do que a língua propriamente dita, segundo os PCN (MEC, 1999) muitos professores escolhem esse método de ensino, pois estariam desmotivados para a tentativa de algo mais comunicativo.

Nesta abordagem, a língua escrita é considerada como superior à língua falada, atribui-se muito valor aos elementos morfológicos e no estudo de classes gramaticais, se dá muito mais importância à compreensão de traduções de textos do que ao conteúdo e suas ideias. Sobre isso, Silveira (1999, p. 58) afirma que: “O papel do aprendiz é memorizar as conjugações verbais, as classes gramaticais e suas flexões, o maior número possível de itens do vocabulário, etc., a fim de que possa fazer exercícios de tradução e de versão de frases (muitas vezes artificiais e estereotipadas) [...]”, dessa forma dando pouca ou nenhuma atenção a fatores como a pronúncia da língua em estudo.

2.7.2 ABORDAGEM ESTRUTURAL

Nesta concepção, o mais importante é dominar as estruturas gramaticais do idioma. Vê-se a língua como um código que pode ser organizado e reorganizado conforme certos padrões e, consequentemente, o falante da língua fica completamente passivo. Nesta abordagem, a oralidade tem prioridade sobre a língua escrita, seguindo uma ordem de

aprendizagem, sendo elas: compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e expressão escrita, como defende Silveira (1999).

Esta abordagem é tida como um “treinamento” para os estudantes da língua, com passos planejados para a aprendizagem do idioma, pois existem diálogos que devem ser memorizados, tomando cuidado com a pronúncia e a entonação; o vocabulário, por conseguinte, deve ser limitado para não confundir os alunos, principalmente na fase inicial de aprendizagem. Segundo Richards e Rodgers (1986 *apud* SILVA, 2019), nesta abordagem a língua é aprendida primeiramente na sua forma oral para apenas depois ser feita a parte escrita. É necessário, ainda, haver um estímulo sobre o sujeito, porque ele começa o processo de aprendizagem a partir desse estímulo, dessa forma, repetindo até que se memorize as estruturas.

2.7.3 ABORDAGEM COGNITIVA

Pressupõe-se nesta abordagem que o ser humano já tem uma predisposição para a aquisição da linguagem. Nesta concepção, a língua é adquirida pela formação de hábitos e isso se dá de forma criativa e não com respostas mecânicas. A ênfase se dá no aspecto sintático da língua. Esse ensino está ligado, portanto, a uma construção de conhecimentos e do pensamento crítico, exigindo, assim, mais participação do aluno na construção do conhecimento. Esse método de ensino vem sendo debatido há alguns anos, na tentativa de melhorar a qualidade e a eficiência do ensino/aprendizagem de LI.

Nesta abordagem, o aprendiz está como centro do processo de ensino e a língua volta a ser considerada nos seus aspectos linguísticos. Silveira (1999, p. 71) aponta que: “A aprendizagem é tida como um processo de conquista pessoal, em que atividades de apelo cognitivo individualizado por um lado, e as atividades de socialização por outro, levam à aquisição e à maturidade linguística”, reafirmando, assim, que os estudantes da LE seriam vistos como o meio de sua própria aprendizagem de língua.

2.7.4 ABORDAGEM COMUNICACIONAL

Nesta concepção, a língua é vista como uma atividade que permite a construção de conhecimento e a convivência entre os seres humanos, ou seja, a língua não é vista como uniforme, e sim com variações. Ela sendo realizada na interação, também é vista como

abordagem comunicativa, pois há destaque na conversação e na ação para a aprendizagem do idioma. É um método que exige mais da língua falada e da troca de ideias, em que o contexto e a cultura tomarão grande importância. Sendo assim, entendendo mais o discurso da língua estrangeira, os alunos teriam que estudar informações sobre a sociedade e a cultura da língua que quer ser aprendida.

Esta abordagem, ainda, é vista como algo prático e não necessariamente explicitado, um ensino diferenciado dos que já foram vistos anteriormente, segundo estudiosos da abordagem. A língua, neste caso, é entendida como uma atividade que irá ser usada para realizações das interações sociais, envolvendo um contexto e participantes. Silveira (1999, p. 77) diz que: “A abordagem comunicativa rejeita a figura tradicional do professor preocupado em apenas transmitir conteúdos”, acredita-se, desse modo, que esta abordagem teria um efeito positivo nas aulas, por envolver mais a língua em seu uso real e em situações dentro de um contexto.

Acredita-se, ainda, que essa concepção de uma língua mais comunicativa seria essencial para os alunos. Rocha (2010) argumenta que quanto maior o contato com a língua estrangeira, maior será o desempenho na aprendizagem dela, e para isso os alunos devem ser expostos em necessidade real do uso da língua. A autora também defende o uso exclusivo da LE em sala de aula, pois, desta forma, os estudantes iriam aprender mais naturalmente.

Nota-se que essa abordagem de ensino desenvolve mais a interação entre os alunos e faz-se o uso de atividades mais atrativas. Além disso, essa abordagem tem o foco maior na comunicação, apesar de não excluir as outras habilidades, o que é um fator positivo para os aprendizes da língua.

3. UMA VISÃO GERAL SOBRE OS PCN DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NO ENSINO MÉDIO

3.1 UMA VISÃO GERAL DAS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NOS PCN DE 1999

Os PCN (1999), no que se referem às línguas estrangeiras, consideram que no ensino fundamental se é negada a importância da língua inglesa como componente curricular e a mesma é vista com certa irrelevância; contudo, no ensino médio, sua importância é maior, devido aos processos seletivos para a entrada dos estudantes nas universidades, como o ENEM, por exemplo, que exigem deles conhecimentos da LI, caso a escolham como LE para realização das avaliações. No entanto, fatores como o nível reduzido de aulas de línguas estrangeiras e a carência de professores com formação adequada para esse ensino, revelam que essa não é uma realidade presente nas escolas, especialmente nas públicas discutidas neste trabalho, como poderemos ver adiante. Uma questão para reflexão, ainda, e que o documento traz, é a escassez de materiais didáticos que incentivem os alunos na aprendizagem dessas línguas, o que é comprovado nos estágios presenciados, visto que os únicos materiais exclusivos de LE nas escolas são os dicionários.

Percebemos, assim, que os PCN apontam uma direção quanto aos conteúdos e metodologias a serem desenvolvidos no ensino de línguas estrangeiras; eles mostram o que deveria estar acontecendo em sala. Isso fica nítido quando eles abordam a necessidade de se ampliar a visão de conteúdo para além dos conceitos e da nomenclatura gramatical e, também, quando ressaltam a necessidade de se valorizar o trabalho dos professores, já que esses eles são mediadores do conhecimento socialmente produzido, assim defendido por Naves & Vigna, (2008).

Ainda, de acordo com Naves & Vigna (2008,), o principal objetivo do ensino de línguas estrangeiras no nível médio, de acordo com os PCN (1999, p.51), é a comunicação oral e escrita, que o documento defende como “uma ferramenta imprescindível no mundo moderno, com vistas à formação profissional, acadêmica ou pessoal”. Ainda segundo as autoras:

A ênfase dada a esse tripé – o profissional, o acadêmico e o pessoal –, deve-se ao contexto de um mundo globalizado, onde o conhecimento eficaz de línguas, seja a materna, a nacional ou as estrangeiras, funciona como um meio de realização do indivíduo. Assim, as competências esperadas do aprendiz não podem privilegiar

apenas uma habilidade. Espera-se hoje, que o indivíduo seja capaz de falar, ler, escrever e entender uma língua estrangeira sem muitas dificuldades, considerando-se que o mundo midiatisado exige dele muito mais do que era exigido nos séculos passados (NAVES & VIGNA, 2008, p. 36).

Isso nos faz acreditar que o ensino de línguas estrangeiras nas escolas é de tanta importância quanto o de língua portuguesa, e que engloba as quatro habilidades básicas e não apenas uma ou duas. Na nova LDB (1996), a configuração da disciplina LE é dada como tão significativo como qualquer outra do currículo. Do ponto de vista da formação do indivíduo, percebe-se que essa não é a realidade de grande parte das escolas públicas no Brasil em relação à LE, e não foi a realidade das escolas em que fiz o ESO.

3.2 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES A SEREM DESENVOLVIDAS DE ACORDO COM OS PCN

Sabe-se que a língua estrangeira é vista de uma maneira mais tradicional em sala de aula, sempre com o foco maior na gramática, segundo os PCN (1999, p. 150) isso acontece por fatores como a desmotivação de alunos e professores, a falta de tempo durante as aulas, pois as LE não tem a mesma carga horária que outras disciplinas. O documento defende, também, que o aluno deveria ser capaz de entender, falar, ler e escrever em situações reais de comunicação. Sobre isso o documento cita que: “[...] o estudante precisa possuir um bom domínio da competência sociolinguística, da competência discursiva e da competência estratégica.”, e isso significa ter um conjunto completo e não está sempre focando em apenas uma dessas habilidades.

De acordo com Naves & Vigna (2008), essas aulas são tidas com ênfase na forma gramatical que, em muitas das vezes, são conhecimentos descontextualizados, contrariamente ao que pregam os PCN. O documento defende ainda que a aprendizagem da língua estrangeira é necessária como um instrumento de compreensão do mundo, de inclusão social e de valorização pessoal, tendo em vista que o inglês é uma língua global.

Os PCN relatam, também, sobre a importância de contextualizar essa disciplina com outras, de sempre estar correlacionando-a para que os alunos consigam se identificar e se inserir também de uma forma mais ampla, como, por exemplo, no uso de textos ou anúncios. Nesse caso, dá para envolver temas políticos – como na charge, discutir sobre ironia ou hipérbole – em propagandas ou algo mais científico, existindo assim, uma interdisciplinaridade.

A meta principal para o ensino de línguas estrangeiras no nível médio, de acordo com os PCN, é a comunicação oral e escrita, tendo em vista que ele já teve todo o ensino fundamental voltado para a gramática, o documento afirma, ainda, que: “O ato da fala pressupõe uma competência social de utilizar a língua de acordo com as expectativas em jogo” (PCN, 1999, p. 15). Sabe-se, no entanto, que essa não é a realidade de grande parte das escolas públicas do ensino médio e também não é a da escola de referência citada neste trabalho, levando em consideração que o foco continua sendo na gramática, apesar de haver maior relevância do componente curricular, por fatores como ter LE nos vestibulares e ENEM e, também, pelo fato do risco de reprovação ou progressão⁷ ser maior nesse grau de ensino.

3.3 VISÃO DE ALGUNS PROFESSORES SOBRE OS PCN

Acredita-se que os PCN deveriam ser vistos como um documento que pode nortear ações no ensino-aprendizagem de língua estrangeira, neste caso, e no da maioria das escolas do Brasil, apesar de existir algumas críticas em relação a essa crença. Miranda (2005) fez um trabalho sobre o assunto e entrevistou alguns professores que afirmaram um dos problemas para colocar os PCN em prática seria a carga horária de ensino de LE de apenas duas aulas semanais de cinquenta minutos cada, mas também incluíram o fato de que precisavam se aprofundar mais na língua para existir uma abordagem mais comunicativa. Um dos professores da pesquisa disse, por exemplo, não conseguir abordar os temas nem desenvolver as habilidades e competências propostas por esses fatores.

Nesse comentário, tem-se a impressão de que, mesmo quando lidos pelos professores, os PCN não significam para eles uma instrução efetiva, e um dos motivos para que isso aconteça é que o documento não leva em conta a realidade escolar. Apesar de a LDB inserir a língua como obrigatória, o governo não dá a devida assistência que a disciplina deveria obter. Ainda sobre isso a autora diz que:

Por meio da leitura dos dois documentos, é possível perceber as contradições do poder público e da academia levantadas por PAIVA (2003). Apesar de tentar valorizar o ensino de LE por meio da nova LDB, o governo não toma atitudes efetivas para mudar a situação de desprestígio desse componente curricular nas escolas públicas. Um exemplo da falta de iniciativa para a valorização do ensino

⁷ Avaliação em que a/o estudante faz quando reprova até três componentes curriculares. Apesar de ir para o ano seguinte com as pendências, ela/ele será avaliado em até três chances na/s disciplina/s em que foi reprovada/o, no ano corrente.

de línguas é a não distribuição de livros didáticos de LE e a ausência de avaliação desse componente curricular no ENEM (MIRANDA, 2005, p. 380).

Diante do que foi discutido, concluímos que é importante os PCN serem acompanhados de ações efetivas para que se tornem realmente um referencial real para os professores. Discutir e valorizar o ensino de LE tanto no fundamental como no médio é necessário, mas também deve haver um interesse real do docente para com a aprendizagem da língua, lembrando que nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A melhor atitude é associar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento, corroborando as palavras de Leffa, (1998), sempre com o intuito de proporcionar um melhor ensino para os estudantes de LE.

3.4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este trabalho é de cunho qualitativo-ethnográfico, em que se deu por meio de uma pesquisa descritiva, que tem uma opinião sobre um fato e também uma pesquisa de estudo de caso, pois são coletados dados sobre essa ocorrência do não uso da língua-alvo. Se deu, assim, em quatro etapas, sendo elas: leitura e reflexão teórica sobre os PCN (1999), as quatro habilidades e abordagens de ensino; após, pesquisa de campo a partir dos ESO de observação e de regência e os seus relatórios, que também foram usados como embasamento para a próxima seção, e, por fim, a aplicação de questionário com os alunos do ensino médio para uma maior reflexão do tema.

Quanto ao perfil das escolas, o primeiro estágio ocorreu em 2018, na Escola Estadual Lenita Fontes Cintra, ocorreu durante três meses na turma de 9º ano “D”, a turma tinha 38 alunos matriculados e duas aulas de inglês por semana assim como no 2º ano “C” do EREM José do Patrocínio Mota que tinha 27 alunos, essa experiência também se deu por três meses e foi no ano de 2019. Ambas as turmas eram calmas e com alunos faltosos.

4. UMA ANÁLISE DE ACORDO COM OS RESULTADOS DE ESO

4.1 OBSERVAÇÕES NO ENSINO FUNDAMENTAL II

A primeira turma em que foi vivenciado o estágio (observação e regência), na língua inglesa, foi o 9º ano “D” da escola municipal Lenita Fontes Cintra. Essa turma possuía 38 alunos que tinham duas aulas de inglês por semana, na quarta-feira, cada aula com 50 minutos, totalizando 1h e 40 minutos de aula por semana. As observações foram feitas do dia primeiro de outubro ao sete de dezembro de 2018, totalizando, assim, quinze aulas presenciadas.

Logo de início percebeu-se que o contato dos alunos com a língua inglesa é mínimo, a professora sempre chega falando em português, até mesmo simples cumprimentos de chegada. Procede-se as aulas geralmente em um padrão de explicação do assunto (que, nesse caso, foram os verbos modais); exercício no quadro para completar as sentenças com o modal correto, tradução de frases ou questões de múltipla escolha para encontrar o verbo correto e outras nesse modelo; um tempo para responder as questões com o uso dos dicionários da escola ou como tarefa de casa e, por fim, a correção das atividades no quadro. O único momento em que a professora ou os alunos falavam Inglês era na correção, quando ela lia as frases e eles a respondiam.

Viu-se, então, durante essas aulas, uma abordagem tradicional, em que a gramática estava em foco. Apesar dos alunos terem o livro de inglês, ele não era usado pelo fato da professora achar que eram exercícios muito difíceis para os estudantes, então em todas as aulas foi utilizado o quadro como objeto de ensino. Os alunos eram desmotivados para o inglês e alguns se achavam incapazes de aprender ou pronunciar até o básico da língua.

Segundo Rocha (2010), durante o ensino fundamental depende muito de o professor criar um ambiente onde exista uma interação entre aluno e professor, por eles serem menores, para que eles possam se engajar a fim de descobrir regras linguísticas e sociolinguísticas necessárias para a compreensão e produção na língua estrangeira, neste caso a inglesa, sendo essa uma concepção mais comunicativa de abordagem e longe da realidade da turma de nono ano desta escola.

4.2 OBSERVAÇÕES NO ENSINO MÉDIO

O segundo estágio foi feito numa escola de referência de SBU⁸. A turma de 2º ano “C” era menor, 27 alunos, e sempre faltavam alguns. Essa turma, também, tinha duas aulas de inglês por semana, na segunda-feira, cada aula 50 minutos, totalizando 1h e 40 minutos de aula por semana. As observações foram feitas do dia primeiro de abril ao vinte e cinco de junho de 2019, quinze aulas presenciadas ao todo. O professor também não tinha o hábito de falar inglês na sala, mas algo diferente da turma anterior era o fato de os alunos terem que pedir para sair sempre em inglês com “*Can I go to the toilet, please?*” ou “*Can I go to the drinking water, please?*”, se eles pedissem em português ele negava a saída.

Os assuntos abordados foram o *simple present* e o *simple past*, o primeiro assunto já estava sendo finalizado, mas ambos foram vistos na abordagem tradicional com os exercícios sempre relacionados à escrita, como, por exemplo, completar as sentenças com o verbo no passado ou no presente com a terceira pessoa, ou passar as frases para o modo negativo ou interrogativo e depois o professor sempre pedia para que eles traduzissem parcialmente ou totalmente a atividade no caderno. Ele dava o visto e os alunos recebiam nota se estivessem com os cadernos em dia. Houve um dia em que o docente escreveu um diálogo no quadro e pediu para que os alunos o lessem em duplas, valendo dois pontos e alguns deles se recusaram a participar e os que participaram estavam muito envergonhados de fazer a leitura para os colegas.

Além disso, outro momento que chamou atenção no estágio foram os períodos das provas. No teste, havia questões sobre o assunto e de interpretação de texto, todas de assinalar. O nível era razoável, mas nenhum dos alunos atingiu a média 6,00 (seis). Alguns, por exemplo, nem leram as provas, apenas marcaram. Isso mostra, mais uma vez, a falta de envolvimento dos alunos para com a LI em sala.

4.3 ANÁLISE COMPARATIVA: 9º ANO E 2º ANO

Notaram-se semelhanças e diferenças durante os estágios entre as duas turmas. Dentre as semelhanças, percebeu-se muito a utilização de tradução, de textos e/ou frases. O que incomoda é o fato dos textos não estarem inseridos em nenhum contexto, só frases soltas e que às vezes não tem sentido nenhum. A professora do fundamental II entregava os dicionários para que esse tipo de atividade fosse realizada, já o professor do ensino médio

⁸ São Bento do Una.

às vezes deixava que os alunos utilizassem a internet para tradução, não dando então importância a métodos de tradução como procurar palavras-chave ou entender pelo contexto. Silvana Pedreiro (2013) argumenta que esse método de ensino funciona como um treinamento mental, uma atividade intelectual de leitura, escrita e tradução e que o vocabulário é ensinado em forma de lista de palavras isoladas, e pouca atenção é dada ao contexto do texto. Assim, a abordagem de ensino que prevalecia em ambas as aulas foi a tradicional, pela ênfase e foco na gramática.

Sobre as diferenças percebidas, está a elevação de importância, de uma forma geral, que realmente existe do fundamental para o médio, por fatores como o inglês estar em provas importantes para aqueles que desejam ingressar em faculdades como o ENEM e SSA⁹ e/ou a oportunidade do Programa Ganhe o Mundo¹⁰, mas os métodos de ensino em ambas as escolas analisadas era tradicional. Apesar dessa relevância, não tinha livro de inglês na escola de ensino médio.

4.4 QUESTIONÁRIO

Com o intuito de saber mais sobre como os alunos veem o inglês na escola, mas sem querer incomodar o professor/a regente com o uso de perguntas mais relacionadas ao ensino, fez-se um questionário (apêndice A) com seis perguntas. Neste dia, estavam presentes na sala do 2º ano apenas dezenove alunos, as questões eram abertas e foi avisado que eles poderiam se abster de alguma pergunta, caso não soubessem responder e foi pedido, também, que não se identificassem, a fim de manter suas identidades preservadas, levando em consideração a ética e a idade dos entrevistados. A ênfase maior, no entanto, será dada a questão de número 5 (cinco).

Para a primeira questão “Você gosta da matéria de inglês na escola?” houve dez sines, quatro nãoes, quatro “não na escola” e um mais ou menos. Na questão dois “Você costuma assistir a filmes legendados?” houve dez nãoes e nove sines. A terceira questão era “Você costuma ouvir músicas em inglês?” responderam com sim dez alunos e com não quatro deles, os outros cinco deixaram em branco. A quarta questão era “Você gostaria de ver/ouvir vídeos/músicas em inglês na aula? Obteve sim quinze questionários, não três deles e um não respondeu. A quinta questão foi “Quais assuntos te chamam mais atenção

⁹ Sistema Seriado de Avaliação realizado pela UPE.

¹⁰ Programa de intercâmbio que oferece bolsas durante o curso oferecido pelo governo.

na matéria de língua inglesa?” Obteve cinco respostas em branco, quatro “não sei”, três “todos”, três “nenhum”, dois “vocabulário” um “verbos” e um “tradução”. Para a sexta questão “Você considera inglês uma matéria difícil? Por que?” houve nove sines, oito nãoes e dois ficaram em branco em relação a esta questão.

A maior preocupação se deu na quinta questão pelo fato de os alunos não lembrarem quais são os assuntos que eles estudam ou já estudaram do inglês do fundamental até no de agora. Assim, os quatro alunos que ainda tentaram colocar algum assunto foram vocabulário, verbos e tradução que soltos não são considerados um assunto do componente curricular. Foi-se questionado se vocabulário era um conteúdo e a resposta foi que eles eram livres para escolher o que achavam correto. Possíveis fatores para que isso aconteça são dois já citados neste trabalho: a pouca importância dada à disciplina e o tempo mínimo de aulas de LI nas escolas.

Dessa forma, acredita-se que por uma limitação de tempo, os professores de LI optam pelo conteúdo gramatical, em vez de optar pelo desenvolvimento de outras competências, também pelo fato de a gramática sempre ter sido vista atrelada ao aprendizado de uma LE. Nota-se que o essencial nessas aulas, para os professores, é a explicação gramatical baseada na tradução de textos e/ou exercícios de preencher espaços, os alunos copiam regras, explicações, exemplos, e depois respondem os exercícios. As tarefas para casa resultam do que acontece nas aulas, como continuação delas: exercícios de gramática e memorização de lista de vocabulário, semelhante ao discutido por Pedreiro (2013). Não há, então, a interação entre os alunos defendida pela abordagem comunicativa. As aulas são sempre ministradas na língua materna, com pouco ou nenhum uso da língua-alvo, e pouca ou nenhuma atenção é dada a questões da fala.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo em vista o foco deste trabalho ter sido a observação das aulas de inglês nessas duas escolas da cidade de São Bento do Una-PE, percebeu-se que esta disciplina não é valorizada da forma que deveria e acredita-se que isso não é algo visto apenas nessas escolas, mas está em um contexto histórico muito maior como citado pelos próprios PCN em sua última edição de 1999. Porém, é visto que neste documento e na LDB, apesar de incluírem a LE, não é dado muito suporte às escolas para esse ensino por parte do governo, sabendo que os únicos materiais que a escola pública tem para a LE são dicionários e livros que muitas vezes não são compatíveis com o grau de conhecimento dos estudantes.

Vivemos, ainda, em uma sociedade globalizada e capitalista, e o inglês é importante por diversas razões como para a economia, a aprendizagem, a construção de conhecimentos, os negócios, o comércio, e tem grande importância, também, na cultura, no campo digital, nos setores de pesquisa científica e na comunicação. É justamente nesta era que as coisas acontecem de forma instantânea, principalmente através da informática e da tecnologia. Assim, o inglês se tornou o principal meio que facilita a comunicação. Nesta sociedade, o valor da LI é sentido por todos, diversos pais já buscam escolas que tenham a disciplina desde o jardim da infância, de acordo com Rocha (2010). Tendo em vista, também, que esse idioma é um instrumento mediador e primordial na inserção social, conclui-se que deveria ser mais valorizado nas escolas.

Crê-se que possíveis fatores para um melhor alcance da língua seria o uso frequente da oralidade em sala de aula, pois apesar da importância do estudo da gramática e da língua em sua forma escrita, os alunos necessitam da prática para alcançar a fluência. Devemos garantir que os alunos estejam expostos à língua e com exercícios que envolvam a interação com os colegas em sala, com o uso de uma abordagem mais comunicativa, mas, é claro, que sem esquecer da importância que a gramática tem na aprendizagem de qualquer idioma. Souza (2004, p. 10) diz que: “Assim é dada ao aluno a oportunidade de praticar, compreender e aplicar o que ele adquiriu ao ser exposto a várias situações semelhantes, mas não exatamente iguais”, no que diz respeito ao fato de criar atividades que envolvam a comunicação em frases de situações básicas como “Excuse me, can you help me, please?”. Ele ainda defende que os alunos devem se encontrar em circunstâncias onde provavelmente eles se encontrariam utilizando a língua estrangeira.

Em contraponto, acredita-se que a desmotivação tanto dos professores como dos alunos para o ensino/aprendizagem da LI influencia no estudo da língua e isso se dá por um processo contínuo que tem início na formação dos professores, na qual não há um foco nas metodologias de ensino da língua inglesa e faz com que alguns professores se acomodem apenas ao ensino da gramática da língua estrangeira não só por esse fator, mas também por estar incluso em um sistema que o obriga a dar foco neste aspecto da língua. Além disso, há a desmotivação por parte dos alunos que não veem o estudo da LI como algo de grande importância em suas vidas e isso foi comprovado nos estágios. Percebeu-se, assim, que ambos os estudantes são levados a acreditar que essa disciplina não é tão importante como história ou língua portuguesa. A professora do fundamental, por exemplo, também era quem ensinava português e, algumas vezes, para cumprir o cronograma da língua materna, ela pegava as aulas de LI para terminar os assuntos ou dar revisão.

Dito isso, é defendido neste trabalho que o uso das habilidades *speaking* e *listening* deveriam ser mais usadas em sala de aula, como já falado, e envolver, também, o *use* e não apenas o *usage*. Brown (1994) traz atividades que envolvem tanto a escrita quanto a oralidade da língua, uma delas sugere que o professor fale um parágrafo três vezes, duas delas lentamente e outra normalmente e os alunos tentaram escrever o que ouvirem, e para professores que gostam de envolver a tradução há técnicas nas quais os estudantes podem testar seu conhecimento como no mapeamento semântico e *scanning*, já citados na seção dois. O importante é incluir os alunos em um contexto em que eles percebam a importância do aprendizado de uma língua estrangeira, sobretudo a LI, para que se sintam mais motivados a buscar a fluência.

Um veículo interessante de ensino é, também, trabalhar com a música, pois ouvir músicas em inglês é muito comum e de fácil acesso, ressaltando a importância de se ter um objetivo com essa atividade, não apenas ouvir alguma coisa sem propósito nenhum ou tentar um teatro com diálogos simples os quais fossem trabalhados em sala de aula; dessa forma, incluindo o *listening* e o *speaking* nas aulas.

A abordagem tradicional exclui o aluno de algumas habilidades que parecem ser essenciais para a aprendizagem da língua e também impede a interação entre alunos, que é de grande importância na aprendizagem de uma língua estrangeira. Maioria das atividades que foram presenciadas no estágio envolviam traduções sem contexto e regras que os estudantes teriam que decorar para tentar passar no teste, isso distancia, de grande forma, o ensino oralizado e interativo defendido pela abordagem comunicacional.

Concluímos, assim, que este trabalho apresenta um caráter importante por tratar de um assunto tão urgente e necessário para se pensar na melhoria das aulas de língua inglesa da educação básica, buscando entender respostas como “Não na escola” quando se referir ao inglês, como vimos nas análises dos questionários e, consequentemente, por qual motivo o inglês na escola não é agradável para esses alunos. Talvez, a resposta seja pelo fato de os estudantes já estarem cansados de ter o mesmo foco na língua desde o ensino fundamental e até por ser um componente curricular conhecido pelo seu ensino excessivo do verbo *to be*, o qual tem a sua importância no inglês, mas o idioma não se resume a isso. Então, devemos buscar formas mais interativas do ensino dessa língua e garantir um ensino de LI de melhor qualidade nas escolas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Specifying the Notional-Functional Component for English in a Brazüian First-year University Course.** 1977. Dissertação (Mestrado) - Universidade de Manchester, Inglaterra. _____ Dimensões Comunicativas no Ensino de Língua. Campinas: Pontes Editores. 1993.

ARAÚJO, Alyne Ferreira de; DIAS, Daise Lilian Fonseca. **How to teach listening and speaking: ensinando as habilidades orais em língua inglesa.** Conedu [online]. Campina Grande. N. 4, p. 1-12, out, 2017. Disponível em: https://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV073_MD1_SA15_ID4676_10092017165620.pdf Acesso em: 08 jun. 2019 às 21:48.

ARMENGAUD, Françoise. Tradução: Marcos Marcionilo. **A pragmática.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BENEDETTI, Ivone C; SOBRAL, Adail. **“Conversas com tradutores: balanços e perspectivas da tradução”.** São Paulo: Parábola, 2003.

BERGMANN, Juliana Cristina Faggion; LISBOA, Maria Fernanda Araújo. **Teoria e prática da tradução.** Curitiba: Ibpex, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias.** Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 1999.

BROWN, Douglas H. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy.** United States of America: Pearson Longman, 1994.

BOGOMOLETZ, Davi Litman. **Nota introdutória à tradução.** In WINNICOTT, Donald Woods. *Natureza humana*. Rio de janeiro: Imago, 1990. P.9-13.

CAMPOS, Geir. **Como fazer tradução.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 1987.

CORACINI, Maria José. **A língua estrangeira como refúgio: “Identidade e discurso”.** Campinas: Argos, 2013.

_____ **Língua estrangeira e língua materna, uma questão de sujeito e identidade: “Identidade e discurso”.** Campinas: Argos, 2013.

COULTHARD, Malcolm; CALDAS-COULTHARD, Carmen Rosa. “**Tradução: Teoria e prática**”. Santa Catarina: Editora UFSC, 1991.

FERNANDES; Eliane Souza de Oliveira; SANTOS, Acassia Aparecida Angeli dos. **Habilidade de escrita e compreensão de leitura como preditores de desempenho escolar**. São Paulo: Psicol. Esc. Educ. vol.20, 2015.

KLEIMAN, Angela B.; CAVALCANTI, Marilda C.; SCHMITZ, John Robert. “**Linguística Aplicada: Suas faces e interfaces**”. São Paulo: Mercado de letras, 2007.

LEFFA, Vilson J. **Metodologia do ensino de línguas**. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

LEIMIG, Eveline Silva de Freitas. **Avaliação da aprendizagem de inglês como língua estrangeira: um estudo sobre as concepções de professores de escolas de referência em ensino médio integral em Pernambuco** / Eveline Silva de Freitas. Leimig. – Recife: O autor, 2012. Disponível em: https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/12848/1/Eveline_2_%282%29.pdf Acesso em: 22 jun. 2019 às 19:30.

MENEGASSI, Renilson José; OHUSCHI, Márcia Cristina Greco. **O aprender a ensinar a escrita no curso de letras learning to teach writing in the language undergraduate course**. Santa Catarina: Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB, 2007. Disponível em: <https://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/viewFile/577/523> Acesso em: 05 de julho de 2019 às 00:11.

MIRANDA, Débora Fernandes de. **Parâmetros curriculares nacionais de ensino fundamental e de ensino médio para língua estrangeira: leitura articulada e percepção de professores**. Campinas. 2005. 129 p. Dissertação (Mestrado) – Unicamp, Campinas, SP, 2005.

NAVES, R.R.; VIGNA, D.D. **Os Parâmetros Curriculares Nacionais e o ensino de inglês no Brasil**. Revista de letras da Universidade Católica de Brasília n.1, 2008.

PEDREIRO, Silvana. **Ensino de línguas estrangeiras – métodos e seus princípios**. Goiânia: Especialize revista online, 2013. Disponível em: <https://www.ipog.edu.br> Acesso em: 06 de julho de 2019 às 22:33.

RICHARDS, Jack C.; RENANDYA, Willy A. **Methodology in language teaching: an anthology of current practice.** USA: Cambridge University Press, 2002

ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente.** São Paulo: Pontes Editora, 2010.

ROST, Michael. **Listening in language learning.** 2ed. New York: Longman, Inc., 1992.

SELBACH, S. **Língua Estrangeira e Didática.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2010

SILVA, Laécio Eugênio da. **Habilidades: integradas ou isoladas? Observação de turmas iniciantes de língua inglesa do Programa de Línguas e Informática da Universidade de Pernambuco, na cidade de Garanhuns.** 2019. Trabalho de conclusão de curso, Universidade Federal Rural de Pernambuco, Garanhuns, 2019.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. **Línguas estrangeiras: Uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino.** Maceió: Edições Catavento, 1999.

SOUZA, Lynn Mario T. Menezes de. **Abordagem comunicativa - Os fundamentos da metodologia funcional.** São Paulo: Boitempo Editora, 2004. p. 5-12.

TAMBA-MECZ, Irène. Tradução: Marcos Marcionilo. **A semântica.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

TRAVAGLIA, Neuza Gonçalves. **“Tradução retextualização: a tradução numa perspectiva textual”.** Uberlândia: EDUFU, 2003.

VENTURINI, Maria Alice. **Considerações sobre a abordagem comunicativa no ensino de língua.** São Paulo: Revista eletrônica de linguística, 2007. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/11395> Acesso em 01 de julho de 2019 às 22:19.

VIEIRA, Else Ribeiro Pires (org.). **“Teorizando e contextualizando a tradução.”** Belo Horizonte: UFMG, 1996.

APÊNDICES

Questionário:

1- Você gosta da matéria de inglês na escola?

2- Você costuma assistir filmes legendados?

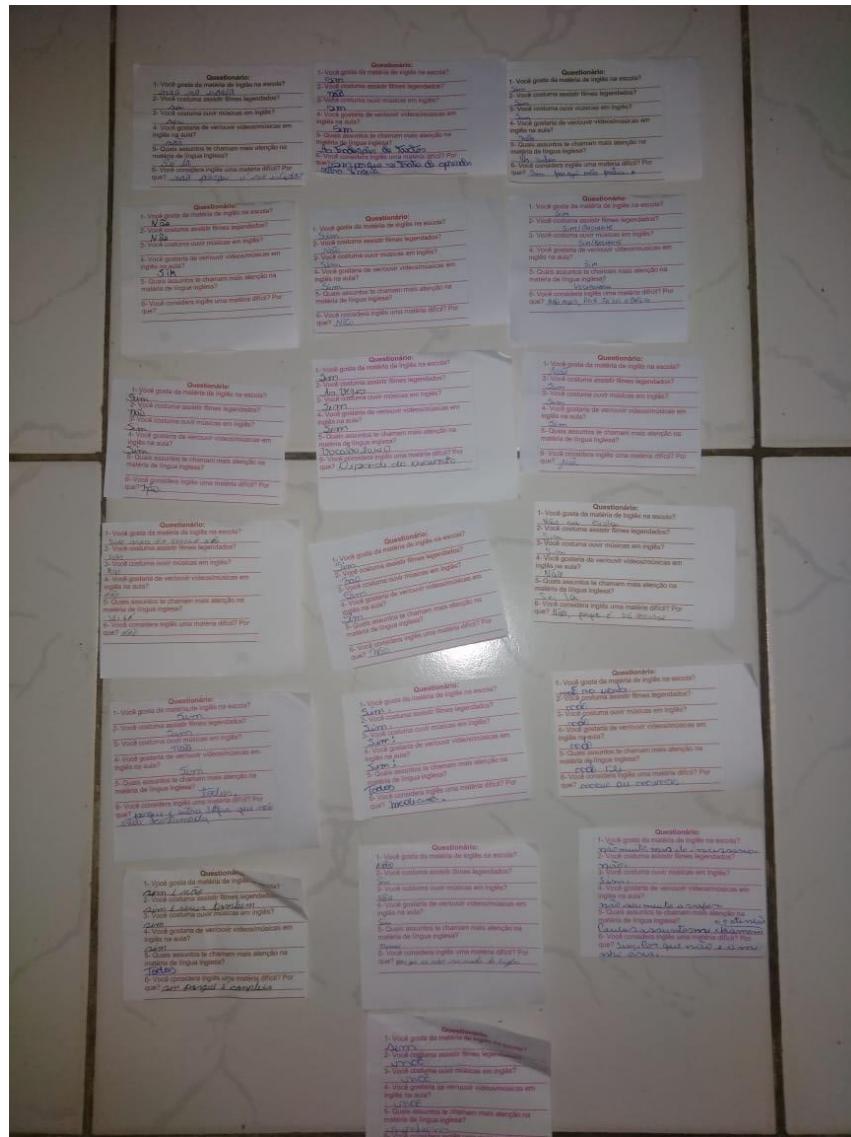
3- Você costuma ouvir músicas em inglês?

4- Você gostaria de ver/ouvir vídeos/músicas em inglês na aula?

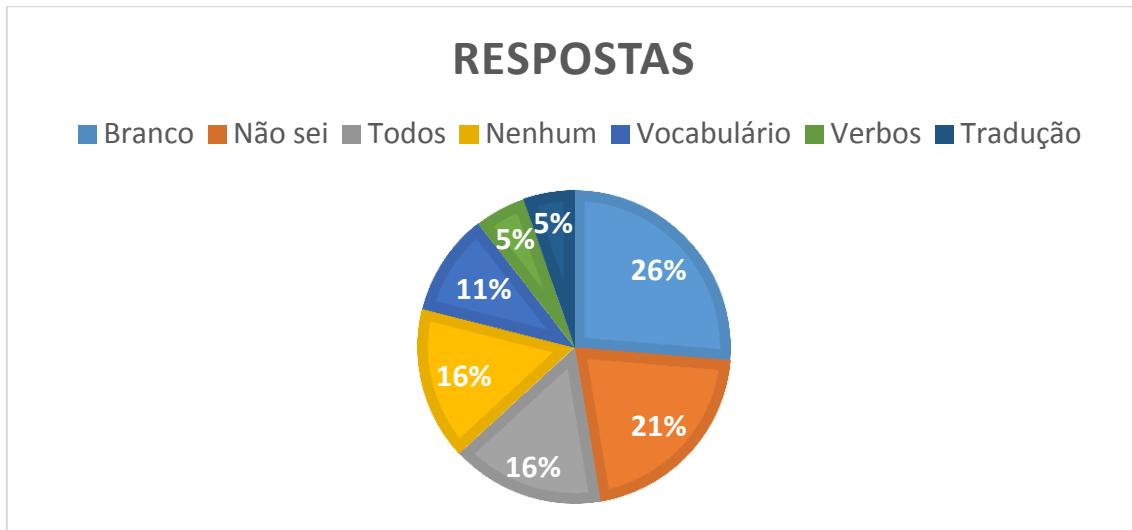
5- Quais assuntos te chamam mais atenção na matéria de língua inglesa?

6- Você considera inglês uma matéria difícil? Por que?

Apêndice A - Questionário mencionado na seção 4.



Apêndice B – Questionário respondido pelos alunos, mencionado na seção 4.



Apêndice C – Gráfico representante da resposta da questão 5 citada na seção 4.