

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO  
UNIDADE ACADÊMICA DE GARANHUNS  
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS – INGLÊS

MARCIO SOARES DE SOUZA

**A ABORDAGEM COMUNICATIVA NA LEITURA E COMPREENSÃO  
DE TEXTOS EM INGLÊS**

GARANHUNS - PE

2019

MARCIO SOARES DE SOUZA

**A ABORDAGEM COMUNICATIVA NA LEITURA E COMPREENSÃO  
DE TEXTOS EM INGLÊS**

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 Licenciado em Letras Português/Inglês, sob a orientação do Professor Me. Cristiano Soares de Lima.

GARANHUNS - PE

2019

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação  
Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Sistema Integrado de Bibliotecas  
Gerada automaticamente, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

---

S729a

Souza, Marcio Soares de

A abordagem comunicativa na leitura e compreensão de textos em inglês / Marcio Soares de Souza. - 2019.  
65 f.

Orientador: Prof. Me. Cristiano Soares de Lima.

Inclui referências, apêndice(s) e anexo(s).

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) - Universidade Federal Rural de Pernambuco, Licenciatura em Letras (Português e Inglês), Garanhuns, 2020.

1. Leitura e compreensão textual. 2. Abordagem comunicativa. 3. Ensino de Língua Inglesa . I. Lima, Prof. Me. Cristiano Soares de, orient. II. Título

CDD 410

---

MARCIO SOARES DE SOUZA

**A ABORDAGEM COMUNICATIVA NA LEITURA E COMPREENSÃO  
DE TEXTOS EM INGLÊS, COM ENFOQUE EM TEXTOS UTILIZADOS  
NO ENEM.**

Aprovada em: \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

BANCA EXAMINADORA

\_\_\_\_\_ Nota \_\_\_\_\_

Prof. Me. Cristiano Soares de Lima – UFRPE/UAG  
(orientador)

\_\_\_\_\_ Nota \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Diana Vasconcelos Lopes  
(1º examinador)

\_\_\_\_\_ Nota \_\_\_\_\_

Prof. Dr. Monaliza Rios Silva – UFRPE/UAG  
(2º examinador)

Média \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho à minha excelentíssima Mãe, Elizaria Soares Pereira e aos meus sobrinhos Marcela, Matheus, Maiara, Murilo e Maísa, assim como aos meus amigos e outros familiares que estiveram comigo durante toda a caminhada.

## **Agradecimentos**

Gostaria de agradecer e dedicar esta pesquisa às seguintes pessoas:

Minha família, em especial, minha mãe Elizaria Soares, minha irmã Marcia Soares e meus sobrinhos Marcela, Matheus, Maiara, Murilo e Maísa por serem minha base, terem me dado amor e por ter feito com que eu me mantivesse forte sempre que precisei.

Meus meninos que desde a infância me acompanham Deyvid, Gabriel, Rafael, e Thomas por estarem sempre dispostos a me ajudar e ouvir meus choros.

Minhas companheiras de jornada Shay e Karla por me ensinarem a construir uma educação empática e por todos os ensinamentos compartilhados ao longo do curso.

Meu companheiro de curso Donizete por todas as caronas, toda vez que me deu abrigo, todos os conselhos e experiências compartilhadas e por ter sido um dos melhores presentes que a universidade me proporcionou.

Meus meninos do QG, Douglas (Gordim) e Jonathas por todas as noites de dominó para aliviar o estresse, por todas as arriações, e por terem sido companheiros ao longo desses quatro anos.

Meu orientador Cristiano Soares por ter topado entrar nessa loucura comigo e ter permanecido até o fim, e por ser uma das pessoas mais importantes na realização desta pesquisa.

Minhas professoras Diana e Monaliza por terem aceitado participar da banca e por terem sido pessoas totalmente influentes na minha concepção de educação e do que é ser professor. Ao PIBID, representado por Marlene e Ângela por ter me permitido crescer enquanto professor e pesquisador.

E por último, porém mais importante, gostaria de agradecer ao meu amigo e irmão Eduardo Bispo por ter sido desde o ensino médio uma das pessoas mais importantes na minha vida, por ter topado mudar-se para Garanhuns sem conhecer nada junto comigo, por compartilhar todos os momentos de alegria e tristeza, por todos os abraços e confortos quando eu desabei, por todas as vezes que me tirou do fundo do poço com um “Tamo junto, é eu por tu e tu por mim”, por ser sempre a minha companhia dentro e fora da universidade, por simplesmente existir.

“O idioma é o mapa da estrada de uma cultura.  
Ele te diz de onde o seu povo vem e para onde  
está indo.”

*Rita Mae Brown*

## RESUMO

Esta pesquisa, baseada nos princípios teóricos da linguística aplicada e da abordagem comunicativa, discute sobre a presença de diferentes abordagens e metodologias de ensino de língua inglesa nas escolas regulares, sobretudo na escola EREM Dom João da Mata Amaral, localizada no município de Garanhuns – Pernambuco, e sobre o uso da abordagem comunicativa na leitura e compreensão de textos, tendo o seu foco em textos utilizados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para isso, foi realizado um projeto de leitura e compreensão textual, ao longo do ano letivo de 2017, com trinta e quatro (34) alunos do terceiro ano “A” do ensino médio, da EREM Dom João da Mata Amaral, onde foram aplicadas atividades de leitura e compreensão textual utilizando-se da abordagem comunicativa, com o objetivo de fazer com que os alunos se sentissem confortáveis a fazer uso da língua em situações diversas e, principalmente, em provas externas como o ENEM e outros vestibulares. Além disso, a fim de comparar a teoria com a prática, foi realizada uma pesquisa nos documentos que regem a educação brasileira para compreender como eles indicam que deve acontecer o ensino de Língua Inglesa e comparar à realidade vivenciada nas escolas regulares, para que, a partir disso, fossem percebidas as dificuldades enfrentadas pelos professores de LI, dificuldades essas que atrapalham o uso de outras abordagens além da abordagem tradicional em sala de aula.

**Palavras-chave:** Leitura e compreensão textual. Abordagem comunicativa. Ensino de Língua Inglesa.

## ABSTRACT

This research, based on theoretical principles of Applied Linguistics and the communicative approach, discusses the presence of different approaches and methodologies of English language teaching in regular schools, especially in EREM Dom João da Mata Amaral school, located in Garanhuns - Pernambuco, and the use of the communicative approach in reading and comprehension of texts, focusing on texts used in the National High School Exam (ENEM). In order to make this happen, a reading and textual comprehension project was carried out, during the 2017 school year with thirty-four (34) students from the third year "A" of the aforementioned high school in which reading and comprehension exercises were conducted through communicative approach principles with the purpose of making students comfortable enough to use the English language in different situations, but mainly in exams such as ENEM and other college admittance examinations. In addition, in order to place theory and practice into comparison, a research was conducted in the documents governing Brazilian education so as to understand how they seem to indicate that English language teaching should take place at regular schools and to compare the theory with the reality actually observed at these institutions, in order to be able to perceive the difficulties faced by English language teachers from such, which seemed to obstruct the use of other approaches which not the traditional one in class..

**Key words:** Reading and comprehension. Communicative approach. English teaching.

## SUMÁRIO

1 Introdução .....	09
2 Contextualização histórica do ensino de Língua Inglesa no Brasil .....	12
2.1 As abordagens e os métodos de ensino de Língua Estrangeira: Do passado ao presente.....	16
2.2 Contexto atual do ensino de Língua Inglesa no Brasil.....	27
3 Fundamentos Educacionais e o Ensino de Língua Inglesa.....	30
4 A abordagem comunicativa na leitura e interpretação de textos.....	39
5 Resultados e considerações finais.....	46
6 Referências.....	49
APÊNDICE A – Comentários dos alunos sobre os textos .....	51
APÊNDICE B - Atividade de expansão de vocabulário.....	55
APÊNDICE C – Final alternativo para os contos de terror.....	56
APÊNDICE D – SIMULADO.....	57
ANEXO A – Tirinhas.....	62
ANEXO B – Minicontos de terror.....	63

## 1 Introdução.

O ensino de Língua Inglesa (LI), nas escolas regulares, em sua maioria, pelo que se tem conhecimento até o momento, basicamente se resume ao ensino da gramática de forma descontextualizada por meio da abordagem tradicional ou estrutural, sendo assim, pouco ou nenhum uso de fato se faz da abordagem comunicativa, que poderia, possivelmente, a nosso ver, vir a auxiliar o aluno de forma um tanto mais abrangente na preparação para usos linguístico-comunicacionais efetivos em meios sociais diversos, uma vez que ela visa o desenvolvimento das quatro habilidades comunicativas: leitura, produção escrita, compreensão oral e fala.

É válido ressaltar, no entanto, logo neste momento inicial, que temos ciência de que a abordagem comunicativa, *per se*, não necessariamente seria “a melhor” de todas, nem que é “infalível”. Há muitos fatores envolvidos nessa questão de ensino-aprendizagem que extrapolam a abordagem seguida, mas esse é um dos fatores mais básicos para poder se pensar nas outras variáveis que se seguem a isso, e que trabalham / funcionam em conjunto, não isoladamente. Há que se mencionar ainda a questão de que muito se fala sobre essa abordagem e sua suposta adoção em sala, mas não raro vemos que tal adoção não se dá de modo de fato comunicativo, mas simplesmente camufla as velhas atitudes tradicionais.

Tendo isso em mente, esta pesquisa surgiu a partir dessa problemática e decorrente da aplicação de um projeto de leitura e compreensão de textos presentes em avaliações do ENEM utilizando-se dos princípios da abordagem comunicativa. Tal projeto foi realizado na escola EREM Dom João da Mata Amaral por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) do curso de Licenciatura Plena em Letras (Português e Inglês) da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns, visando discutir sobre o ensino de língua inglesa no que tange às metodologias usadas em sala de aula, sobre o ensino da leitura nas escolas regulares e sobre o uso da abordagem comunicativa como estratégia didática para a leitura e compreensão de textos em inglês, com foco em textos utilizados no Exame Nacional do Ensino Médio.

Levando-se em consideração a realidade das aulas de língua inglesa, esse projeto almejou fazer uso da abordagem comunicativa (AC) nas aulas de LI, a fim de gerar uma motivação nos alunos a estudar a língua inglesa não só durante o ensino médio, mas ao longo da vida toda e fazer com que eles tivessem conhecimento da existência de outras abordagens e

metodologias de ensino para que pudessem ter maior capacidade de perceber e autonomia de escolher com qual abordagem se identificam melhor.

Além disso, este trabalho de pesquisa visa apresentar os resultados do projeto, que teve como uma das motivações principais o fato dos alunos, apesar de não terem aula de espanhol ao longo do ensino fundamental e médio, terem optado por fazer a prova de língua estrangeira do ENEM (e de outros vestibulares) justamente com o espanhol, ao invés da prova de inglês, o que mostra que, mesmo tendo aulas de LI ao longo de sua vida escolar, os alunos não se sentem confortáveis para realizar uma prova de compreensão textual em LI – e o projeto teve como objetivo auxiliar na mudança dessa realidade, de forma que os alunos se sentissem mais confortáveis a participar de testes em LI que exigissem mais do que um conhecimento gramatical da língua.

Para isso, o projeto de leitura e compreensão textual aplicado na escola EREM Dom João da Mata Amaral foi dividido em quatro etapas, equivalentes aos quatro bimestres em que se divide o ano letivo na escola regular. Nestas etapas foram realizadas atividades de leitura e compreensão textual, de expansão de vocabulário, além de aulas a respeito de técnicas de leitura e um simulado para perceber se houve ou não uma melhoria a partir da aplicação desse projeto.

Já esta pesquisa se dividirá em três seções, de forma que, na primeira, é feito um apanhado histórico do ensino de Língua Inglesa no Brasil, como se iniciou, como se tornou o ensino de LI que conhecemos hoje e quais as possíveis perspectivas futuras para este ensino. Na segunda seção é feita uma análise dos documentos que regem a educação brasileira quanto ao ensino de LI, sendo eles: a Base Nacional Comum Curricular - BNCC (2018); os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua inglesa para o ensino fundamental (1998); os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Inglesa para o Ensino Médio (2000); e os Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa do estado de Pernambuco (2013), a fim de perceber se as orientações teórico-metodológicas dadas por esses documentos são seguidas e, se não, quais os possíveis porquês de não serem seguidas. E por fim, na terceira seção, é feita uma descrição do passo a passo da aplicação do projeto e uma análise dos resultados dessa aplicação.

Como fundamentação teórica, tanto para a realização do projeto aplicado como para análise dos resultados e realização deste trabalho de pesquisa por completo, foram utilizadas as concepções de abordagem comunicativa de Richards e Rodgers (1999), Silveira (1999) e

Almeida Filho (2010), além das teorias de Douglas Brown (1994), Maria Inez Matoso Silveira (1999), Lynn Mário (1983), dentre outros.

Além desses autores citados, foram utilizados os princípios da Linguística aplicada, que estuda a linguagem como prática social e compreende a linguagem como elemento primordial na mudança no modo com o qual as pessoas vivem e entendem a si mesmos e o mundo (BIAZI e DIAS, 2007), pois essa linha de pesquisa auxilia no estudo de como a linguagem se realiza em contextos distintos e situações de comunicação variadas, que, no caso da pesquisa em questão, foi levado em consideração a sala de aula como local de realização de atividades de usos da linguagem.

Para seguir os princípios da Linguística Aplicada foi primordial a realização de uma pesquisa-ação na EREM Dom João da Mata Amaral, pois era necessário observar o uso da LI em situações reais dentro da sala de aula, que foram estimuladas pela realização de atividades de leitura e compreensão textual ao longo de todo o ano letivo de 2017. Este modelo de pesquisa se fez o mais adequado para este trabalho, pois permite a obtenção de resultados reais durante o dia a dia observado e acaba por gerar resultados menos propícios a falhas ou incongruências.

Além disso, como um dos objetivos da pesquisa foi fazer com que os alunos se sentissem motivados a buscar o aprendizado da Língua inglesa, a pesquisa-ação se fez necessária por permitir a aplicação de atividades que auxiliassem nesse processo de desenvolvimento dos alunos, assim como, foi por meio da pesquisa-ação que se fez possível perceber uma melhor eficácia no uso da abordagem comunicativa na leitura e compreensão de textos.

Esse uso da abordagem comunicativa nas escolas regulares, muitas vezes é dificultado por inúmeros fatores que serão abordados ao longo desta pesquisa, porém, é de necessidade destacar dentre eles a falta de material didático que auxilie o professor a fazer esse uso, assim como o curto tempo disponibilizado ao ensino de LI, bem como a acomodação dos professores ao uso da abordagem tradicional, o que faz com que muitos profissionais não busquem mudar suas práticas pedagógicas, incidindo diretamente na perpetuação do tipo (ainda atual) de ensino de LI nas escolas regulares como sendo não satisfatório, contrapondo-se ao que é previsto nos documentos que regem a educação.

Sobre isso, perceberemos, por meio desta pesquisa, que os documentos regentes da educação no Brasil levam em consideração a conjuntura mundial atual e o papel influente que a língua inglesa possui nessa conjuntura e, por isso, prezam por um ensino de LI que vise a utilização da abordagem comunicativa, com o propósito de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem

da língua inglesa de forma integral, isto é, de modo que sejam desenvolvidas todas as quatro habilidades comunicativas já mencionadas inicialmente.

## **2 Contextualização histórica do ensino de Língua Inglesa no Brasil**

O ensino de Língua Inglesa no Brasil se difundiu por diferentes razões, como: o eventual avanço bélico e de poderio mercadológico norte-americano (a partir da Segunda Guerra Mundial, 1939 a 1945), o estreitamento das relações comerciais entre outros países e a Inglaterra, incluindo o Brasil, a supremacia assumida pelas formas de entretenimento (filmes, músicas, séries) oriundos de países de língua inglesa, sobretudo os EUA, etc. Este estreitamento se deu, sobretudo, a partir da chegada da família real ao Brasil, em 1808, pois, com a família real, vieram alguns navios ingleses fazendo sua escolta, e isto fez com que os ingleses tivessem permissão para firmar casas e escritórios comerciais em território brasileiro. A partir disto, houve um crescimento do poder econômico da Inglaterra e conseqüentemente de influência linguística, o que fez com que, em 1809, o príncipe regente de Portugal assinasse um decreto oficializando a criação das disciplinas de Língua Inglesa e Língua Francesa, que diz:

E, sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa. (Oliveira, 1999 *apud* Nogueira, 2007, p.20).

Desse modo, o decreto tinha como propósito manter e fortalecer os acordos comerciais entre Brasil e Inglaterra bem como fazer com que essas línguas assumissem o lugar de prestígio antes atribuído ao Latim e ao Grego, pois a Língua Inglesa e Francesa eram, na época, as utilizadas no contexto comercial.

No entanto, há outro fator que é fundamental e decisivo para o estabelecimento da língua inglesa em cenário mundial: a importância política, cultural e econômica exercida pelos Estados Unidos, uma vez que a língua/linguagem não possui existência independente, ou seja, se um povo assume um papel importante no cenário político-econômico mundial, conseqüentemente sua língua assumirá também. Sobre isto, Crystal (2003) afirma que existem várias razões para a escolha de um idioma específico como idioma estrangeiro de prestígio, dentre elas estão: a tradição histórica, a conveniência política e o desejo de contato comercial,

cultural ou tecnológico. Ou seja, com o desenvolvimento da importância dos Estados Unidos a nível mundial, o inglês passou a ser a língua utilizada não só nas relações diplomáticas e comerciais entre vários países, mas também na comunicação em geral, tendo em vista a grande presença de estrangeirismos assimilados à língua portuguesa, o que faz com que o inglês faça parte do dia a dia de grande parte dos brasileiros, mesmo dos que não possuem um maior contato com a língua.

Assim como os fatores citados anteriormente, outro fator decisivo é a globalização, que afeta e modifica, inclusive, o padrão de educação formal escolar, pois, a globalização é um dos fatores que fazem com que brasileiros tenham contato com elementos culturais de países que possuem a língua inglesa como língua oficial, como os Estados Unidos (EUA) e a Inglaterra, por exemplo. Este contato faz com que músicas e filmes provenientes destes países, sobretudo dos EUA, por sua importância no cenário político, econômico, militar e social mundial, possam uma grande circulação em território brasileiro e em outros países pelo mundo, o que faz, em conjunto com as publicidades e propagandas, as quais, por sua vez, utilizam a língua inglesa como argumento de poder, com que os brasileiros estejam em contato com a língua inglesa diariamente, mesmo que não sejam falantes dela.

Com isso, é importante ressaltar que, desde o decreto de 1809 até os dias atuais, o ensino de língua inglesa no Brasil passou por vários marcos que representam as mudanças ocorridas nesse ensino, dentre eles, faz-se necessário destacar a criação do Colégio D. Pedro II, em 1837 no qual havia o ensino de inglês e francês em seu currículo, assim como o de Latim e o de Grego. Porém, naquele período, e até o final da Primeira Guerra Mundial, era dada maior importância à língua francesa, visto que esta assumia o lugar de “língua universal”, isto é, era a língua utilizada nas relações comerciais e diplomáticas entre países e era ensinada como segunda língua em diversos lugares, assim como era requisito obrigatório para ingressar em cursos superiores. Isto se dava pela relevância política, econômica e militar que a França assumia no mundo durante esse período.

Ademais, há que se destacar as reformas promovidas pelo ministro Benjamim Constant, em 1889, logo após a Proclamação da República. Reformas estas que visaram modificar o sistema educacional do país em todos os graus de ensino (NOGUEIRA, 2007) e acabaram por afetar o ensino de línguas estrangeiras, retirando-se, então, o inglês, o alemão e o italiano do currículo obrigatório. Mas, de acordo com Nogueira (2007), com o afastamento do ministro, essas línguas voltaram a ser obrigatórias em 1892 e, em 1898, elas passam a ser facultativas e a ter uma abordagem de ensino-aprendizagem literária, ou seja, visavam apenas

o conhecimento de obras literárias nas respectivas línguas, o que caracteriza, para alguns autores, um declínio no ensino de línguas estrangeiras (LE) no Brasil.

Porém, na década 1930, há uma ressignificação no ensino de língua inglesa no Brasil, impulsionada pelo crescimento da importância econômica dos Estados Unidos no mundo e pela criação do Ministério de Educação e da Saúde Pública, que, por meio de seu ministro na época, Francisco de Campos, realizou uma reforma que introduziu mudanças tanto no conteúdo quanto em relação às metodologias de ensino. No que se refere a conteúdo, houve uma mudança quanto ao foco, que passou da língua clássica, latim, para as línguas modernas, por meio de uma redução da carga horária reservada ao ensino do latim. Já em termos de metodologia, houve uma mudança importante, visto que foi por meio desta reforma que fora introduzido, oficialmente no Brasil, o método direto, que já havia sido introduzido na França em 1901 (LEFFA, 1999), e que será melhor detalhado posteriormente neste capítulo. Contudo, faz-se necessário destacar que o surgimento desse método se deu por uma razão que contribuiu bastante para a disseminação da língua inglesa não só no Brasil, mas pelo mundo: as questões bélicas. Estas geraram, nos Estados Unidos, algumas estratégias de ensino-aprendizagem que vieram a ser utilizadas a fim de melhor compreender o inimigo e acabaram por culminar, no pós-guerra, em estratégias econômicas para alavancar a economia do país além de suas fronteiras e, ao mesmo tempo, de modo direto ou indireto, difundir uma suposta supremacia de valores culturais e sociais norte-americanos.

Ainda na década de 1930, tendo em vista a necessidade do Brasil se adequar ao contexto político e econômico vigente, houve o surgimento dos cursos livres de inglês e, em 1934, a oficialização da Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa que, de acordo com Dias (1999, p. 89), tinha como objetivo a “difusão no país, da língua e das manifestações de pensamento, ciências e artes inglesas e, por igual, no Império Britânico, do que concerne ao nosso idioma e o que se tem feito nas letras, ciências e artes no Brasil...” (apud Nogueira, 2007, p. 24). Com isso, houve um crescimento notório do ensino de língua inglesa em todo o país, cuja intensificação se deu a partir da reforma Capanema que, em 1942, realizada durante a Era Vargas, dividiu o ensino médio em dois ciclos, o primeiro com duração de quatro anos e o segundo que possuía duas ramificações, uma onde os alunos estudavam as línguas clássicas e modernas e outra na qual a ênfase era dada ao ensino das ciências.

Ainda com relação à reforma de 1942, houve uma preocupação com a metodologia a ser utilizada, recomendando-se mais uma vez o uso do método direto, deixando claro que o ensino de línguas não deveria se resumir ao aperfeiçoamento das quatro habilidades

(compreender, falar, ler e escrever), mas também deveria englobar o estímulo do pensamento crítico no aluno, o que faz com que esta época (décadas de 40 e 50) seja defendida como os anos nos quais o ensino de LE no Brasil teve uma maior valorização.

Após essa reforma, outro marco para esse ensino supracitado (de LE no Brasil) foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961, a qual foi responsável pela retirada, quase total, do latim do currículo escolar e uma diminuição na carga horária do ensino de língua francesa, mantendo a carga horária de língua inglesa sem muitas alterações. Em 1971, cerca de dez anos depois, foi lançada outra LDB, de número 5.692, que foi responsável pela divisão do ensino regular em 1º grau, com 8 anos de duração, e o 2º grau, com duração de 3 anos. Esta lei trouxe uma maior preocupação em relação à formação dos professores de línguas, pois requeria-se habilitação profissional para o cargo. Porém, para o ensino de línguas, esta lei trouxe alguns problemas, uma vez que, com a diminuição de um ano de escolaridade, houve uma redução radical nas horas de ensino das línguas estrangeiras. Por conta disso, muitas escolas tiraram o ensino de língua estrangeira do 1º grau e mantiveram apenas no 2º, porém, com apenas uma hora por semana, gerando assim um *déficit* neste processo de ensino/aprendizagem específico.

Só então em 1996, com a criação da LDB de número 9.394, os 1º e 2º graus são substituídos pelo ensino fundamental e médio, mantendo-se o ensino de língua inglesa no ensino médio e acrescentando a obrigatoriedade do ensino de língua inglesa também no ensino fundamental, como prevê o (Art. 26, § 5º) “No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.”. Este documento, em conjunto aos Parâmetros Curriculares e a Base Nacional Comum Curricular, atribui ao ensino de língua inglesa uma obrigatoriedade, porém, ainda com uma carga horária menor do que a necessária para um ensino integral da língua. Isto é, apesar da obrigatoriedade garantida pela lei, o ensino de língua inglesa continuava (e ainda continua) defasado pela não garantia de uma carga horária suficiente, assim como por outros fatores, tais como a falta de material didático adequado ao ensino das quatro habilidades e o uso de métodos e abordagens que não visam este ensino integral da língua.

Além disso, de acordo com Leffa (1999), esta lei trouxe mudanças quanto à metodologia, uma vez que preza o ensino, como presume em seu Art. 3º, Inciso III, baseado no “pluralismo de ideias e concepções pedagógicas”. Ou seja, esta lei prevê que não existe uma abordagem ideal a ser utilizada, mas que existem pontos positivos em cada uma delas que podem ser usados a depender do contexto e da proposta pedagógica, o que é de suma

importância no ensino de LI, uma vez que estamos lidando com seres humanos de contextos sociais e realidades distintas e que, também, aprendem de formas e em períodos de tempo diferentes.

Atualmente, apesar da LI ser disciplina obrigatória no currículo das escolas regulares do país (no ensino fundamental II e no ensino médio), há, no entanto, muitas instituições/Institutos privadas/os que oferecem cursos de e em LI que adotam abordagens e métodos diversos daqueles vistos geralmente nas escolas regulares a fim de, dentre inúmeros fatores que poderiam ser aqui facilmente mencionados, atender a variadas demandas, tanto educacionais em si quanto de público, com suas buscas e demandas particulares, inclusive oriundos, não raramente, dessas próprias escolas regulares mencionadas logo acima, dado o insuficiente, e também não raramente insatisfatório, cenário educacional escolar já explicado anteriormente.

No que se refere a abordagens e métodos utilizados no ensino de LI, é válido lembrar das várias mudanças que elas/es tiveram ao longo dos anos com o surgimento de teorias como as de Ferdinand Saussure, em 1916, que lançou os fundamentos do estruturalismo, e com o avanço da psicologia, que fez com que surgissem diversas concepções de linguagem e diversas teorias da aprendizagem que, de acordo com Silveira (1999), são de extrema importância para a linguística moderna e para as abordagens de ensino de Língua Inglesa.

Apesar da existência de diversas abordagens de ensino/aprendizagem, neste momento discutiremos a respeito das quatro mais comumente utilizadas e/ou conhecidas, a fim de procurar mostrar mais claramente quais seriam as concepções de língua adotadas por elas, os objetivos de cada uma e alguns dos métodos utilizados em cada uma dessas abordagens a serem aqui enfocadas para, assim, procurar, neste momento presente, melhor contribuir com a formação dos eventuais leitores (professores e/ou alunos) deste trabalho no que tange a “modos” de ensino/aprendizagem, considerando os diversos caminhos possíveis que podem ser seguidos a fim de melhor satisfazer e melhor atender às demandas instrutivas subjetivas dos receptores deste tipo de conhecimento aqui em foco.

### **2.1 As abordagens e os métodos de ensino de LE: Do passado ao presente.**

A princípio, temos a abordagem tradicional (AT), que entende a língua apenas como expressão do pensamento e que tem como foco o ensino/aprendizagem da gramática normativa como o único modelo adequado a ser seguido, e este ensino, como afirma Neves (2005), “é feito de forma dedutiva, através de explicações de regras gramaticais, feitas na língua do aprendiz.” Isto é, nesta abordagem, o objetivo do professor é fazer com que o aluno

consiga reconhecer, memorizar e aplicar regras gramaticais da língua sem que necessariamente este aluno consiga fazer uso destas em situações reais de comunicação, uma vez que ela, a comunicação (através da oralidade, principalmente), não é prioridade nesta abordagem. Desse modo, nesta abordagem, o professor sequer precisa saber como se comunicar oralmente na língua estrangeira para poder ensiná-la, já que a gramática é o único foco. Sobre isso, Silveira (1999, p.58) acrescenta:

A aprendizagem da Língua Estrangeira é concebida como uma atividade intelectual, um esforço mental, disciplinado e metódico para analisar a língua e aprender suas regras prescritivas, suas flexões e suas exceções. 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) e de textos literários na íntegra ou adaptados.

Ou seja, as aulas em que se utiliza essa abordagem são, em sua maioria, dependendo da metodologia pertencente a esta abordagem, resumidas à tradução de grandes textos, músicas, ou frases desconexas que visam apenas o aprendizado de classes gramaticais e de um vocabulário descontextualizado, pois, para os defensores desta concepção, o objetivo do estudo de língua estrangeira é, como descreve Richards e Rodgers (1999, p.3):

[...] aprender uma língua para ler sua literatura ou para se beneficiar da disciplina mental e do desenvolvimento intelectual que resultam do estudo em língua estrangeira. O método da gramática e tradução é uma maneira de estudar uma língua que aborda primeiro a língua através de uma análise detalhada de suas regras gramaticais, seguida pela aplicação desse conhecimento à tarefa de traduzir sentenças e textos para dentro e para fora da língua-alvo. Portanto, esta abordagem considera que a aprendizagem de idiomas consiste em pouco mais do que memorizar regras e fatos, a fim de compreender e manipular a morfologia e a sintaxe da língua estrangeira<sup>1</sup>.

Desta forma, é possível encontrar em salas de aula nas quais o professor faz uso dessa abordagem, uma aula expositiva, em que ele seria o “detentor do saber”, implicando em infundáveis apresentações e explicações de conceitos de verbo, substantivo, adjetivo e afins, seguidas de atividades (gramaticais) descontextualizadas (de qualquer uso linguístico [comunicativo] real, coerente) nas quais o professor poderia utilizar textos apenas como pretextos para reforçar os conceitos trabalhados na aula e/ou nas atividades nas quais os alunos teriam que traduzir um poema, uma música, etc., sem que o conteúdo dos textos utilizados seja discutido de fato, e sem haver uma preocupação com a competência auditiva, nem com a oralidade, apenas com a leitura e uma escrita regulada, sem margens para erros. Sendo assim, o professor de LI, neste caso, como já mencionado, não precisa ter “domínio” da

---

<sup>1</sup> Tradução minha.

língua falada, basta ter conhecimento da gramática formal, pois as aulas são ministradas na Língua Materna (LM) dos aprendizes.

Ainda sobre a AT, mais especificamente no que tange à ideia supracitada de que o professor seria o detentor de todo conhecimento e que o aluno seria apenas um ser submisso, pode-se compreender que, considerando-se o exposto, todo o possível conhecimento subjetivo que cada um dos alunos possa apresentar em sala, conhecimentos construídos individualmente em suas respectivas realidades anteriores à inserção escolar, se ele não condisser com a gramática, com a norma padrão gramatical, tudo que eles souberem será tido como inválido, inútil, sendo, então, esses alunos, encarados como meros receptáculos vazios para o conhecimento proveniente do “senhor do saber”, o professor. Sendo assim, caberia ao aluno a tarefa de aceitar passivamente tudo que é dito pelo professor, sem a possibilidade de questionamento ou de tomada de iniciativa (Silveira, 1999), ideia esta que será questionada pelas abordagens posteriores.

Na abordagem tradicional estão inseridos métodos como 1) o da gramática e tradução, que já foi, de certa forma, descrito acima, pois resume bem uma parte desta abordagem e consiste em fazer com que o aluno absorva as classes gramaticais com a finalidade de traduzir textos para a LM, e 2) o método de leitura, que funciona com textos de vários gêneros e abre um espaço maior para a discussão do conteúdo textual, porém, ainda de uma forma regulada e superficial, na qual só é ensinado o vocabulário necessário para o entendimento do texto usado na aula e preconiza antecipadamente quais as “dificuldades” que os alunos teriam ao ler determinados textos a partir da concessão de um “glossário” contendo palavras supostamente “difíceis” para os alunos em determinado estágio etário ou etapa/nível de estudo.

Apesar de não ter nenhum trabalho com a oralidade ou com a competência auditiva dos estudantes e, segundo Richards e Rodgers (1999), ser uma abordagem para a qual não há teoria, nem haveria literatura que oferecesse uma lógica ou justificativa para o ensino da oralidade ou tente relacioná-la a questões de linguística, psicologia ou teoria educacional, a AT ainda se faz bastante presente nas salas de aula, sobretudo nas escolas públicas, pois é “útil” para, por exemplo, trabalhar com turmas grandes que não tenham como objetivo a fluência na língua.

Uma dessas outras abordagens é a estrutural (AE), sobre a qual há várias perspectivas quanto à nomenclatura. Richards e Rodgers (1999), por exemplo, dividem-na em “método direto” e “método audiolingual”, enquanto Neves (2005) nomeia “abordagem direta” e “abordagem estrutural ou áudio-lingual”, já Martinez (2009) se refere a ela como

“abordagem direta e abordagem áudio-oral”, porém levando em consideração a definição de abordagem e método trazida por Anthony (1963, P. 63-67), que diz: [...] Uma abordagem é um conjunto de pressupostos correlatos que tratam da natureza do ensino e aprendizagem de uma língua. Uma abordagem é sistemática. Ela descreve a natureza do assunto a ser ensinado.

[...] O método é um plano geral para a apresentação ordenada do material linguístico, do qual nenhuma parte contradiz a abordagem selecionada e tudo se baseia nela. Uma abordagem é categórica, um método é processual. Dentro de uma abordagem, pode haver muitos métodos<sup>2</sup>. (*apud* RICHARDS e RODGERS, 1999, p. 15)

seguiremos referenciando-a como abordagem estrutural (AE), com o intuito de manter uma linearidade ao longo de toda esta pesquisa.

Esta abordagem surgiu com a necessidade dos Estados Unidos em fazer com que seus soldados, durante a Segunda Guerra Mundial, fossem capazes de se comunicar em outras línguas rapidamente (RICHARDS e RODGERS, 1999). Para isso, o linguista Leonard Bloomfield, bem como alguns outros linguistas também reconhecidos na época, foram chamados com o objetivo de criar um método de ensino-aprendizagem que funcionasse em um curto período de tempo, o que ficou conhecido como ASTP – *Army Specialized Training Program*, que durou apenas dois anos. Contudo, a metodologia utilizada nesse programa chamou a atenção de alguns outros linguistas, que perceberam a importância de dar um foco maior à oralidade e, a partir disso, surgiu o primeiro método desta abordagem, o audiolingual.

Dito isso, esta abordagem tinha o propósito de aproximar o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) ao processo de ensino-aprendizagem da língua materna, o que fez com que alguns teóricos simpatizantes desta abordagem fossem chamados de defensores de um método “natural” (RICHARD e RODGERS, 1999), e teve como principais suportes científicos a psicologia comportamental (behaviorista) e a linguística estrutural, o que fez com que fosse bastante utilizada em todo o mundo.

Além disso, esta surge a partir da necessidade de se trabalhar a oralidade de modo natural e direto nas aulas de LI, tendo em vista que a AT nunca teve preocupação alguma com esse trabalho, e os teóricos da AE acreditavam que o aprendizado da LE aconteceria da mesma forma que na LM. Sendo assim, é possível perceber um foco na oralidade, ainda que de modo regulado.

Dentro dessa concepção, Neves (2005) afirma que a língua é compreendida como formação de hábito através de estímulo, resposta e repetição intensa, o que faz com que o objetivo do professor em sala seja fazer com que os alunos criem hábitos por meio de

---

<sup>2</sup> Tradução minha.

repetição extensiva e condicionamento, por isso, diferentemente da AT, na AE é necessário que o professor tenha conhecimento da língua falada, uma vez que a oralidade será o foco principal das aulas.

Apesar de obviamente trazer concepções diferentes da AT, na AE o professor também assume papel central no processo de ensino/aprendizagem e para os professores que utilizam esta abordagem, o ato de ensinar é, segundo Silveira (1999, p.62):

[...] manipular comportamentos, seguindo a teoria behaviorista, que é assumida por esta abordagem. O ensino da LE é concebido como um verdadeiro “treinamento”, com passos (steps) planejados para uma ação didática controlada, em doses previamente determinadas. O papel do professor restringe-se a seguir o manual e o “lesson plan”, e a bem utilizar os recursos didáticos (gravador e projetor de slides). Sendo um modelo, o professor deve também assumir o comando das atividades, evitando as extrapolações, através da prática sistemática dos “drills”, exercícios estruturais visando ao treinamento dos padrões sintáticos da LE.

Em outras palavras, nesta abordagem, as aulas de Língua Inglesa possuem maior foco na oralidade, porém esta oralidade é estimulada com exercícios de fixação, nos quais os alunos apenas repetem frases prontas e, geralmente, fora de contexto. Além disso, a repetição é a principal estratégia de ensino utilizada nesta abordagem, o que faz com que seja comum encontrar, em uma aula na qual a AE é utilizada, alunos praticando diálogos construídos previamente pelo professor (e que não se tenha margens para erros) com a utilização das estruturas sintáticas estudadas indutivamente na aula em questão, e/ou com repetições, em conjunto ou individual, de um vocabulário que será visto no texto trabalhado em sala.

Tendo isso em mente, é importante ressaltar que esta abordagem compreende a língua como um fenômeno oral a ser aprendido de fora para dentro e que possui uma ordem natural de apreensão: ouvir, falar, ler e escrever, além disso, precisa ser separada por partes para efeito didático, (NEVES, 2005). Isto é, segundo os teóricos desta abordagem, a competência auditiva deve ser a primeira das quatro competências a ser estimulada nos estudantes, seguida da oralidade, da leitura e por último da escrita, pois se entende que é nessa sequência em que se dá o processo de ensino-aprendizagem da língua materna.

Assim como nas demais abordagens, esta é composta por alguns métodos, dentre eles o método audiolingual ou audio-oral, que é o primeiro e mais difundido desta abordagem e possui alguns princípios, dentre os quais Rivers (1964, p. 19-22) aponta:

1. O aprendizado de línguas estrangeiras é basicamente um processo de formação de hábitos mecânicos. Bons hábitos são formados por dar respostas corretas ao invés de cometer erros. Ao memorizar diálogos e realizar exercícios de padrões, as chances de produzir erros são minimizadas. A linguagem é um

comportamento verbal - isto é, a produção e compreensão automáticas de enunciados - e pode ser aprendida induzindo os alunos a fazer o mesmo.

2. As habilidades linguísticas são aprendidas com mais eficácia se os itens a serem aprendidos na língua-alvo forem apresentados na forma falada antes de serem vistos na forma escrita. **O treinamento da oralidade é necessário para fornecer a base para o desenvolvimento de outras habilidades linguísticas.**

3. A analogia fornece uma base melhor para o aprendizado de idiomas do que a análise. A analogia envolve os processos de generalização e discriminação. Portanto, explicações de regras não são dadas até que os alunos pratiquem um padrão em uma variedade de contextos e pensem que adquiriram uma percepção das analogias envolvidas. Os exercícios podem permitir que os alunos formem analogias corretas. Portanto, **a abordagem do ensino da gramática é essencialmente indutiva e não dedutiva.** (*apud* RICHARD e RODGERS, 1999, p. 51, grifo nosso).

Assim, esse método resume bem os princípios seguidos pela abordagem na qual está inserido, pois mantém o foco nas atividades de repetição e perguntas/respostas que não dão margem para erros, já que estes deveriam ser evitados a todo custo. Além disso, mantém-se o foco na oralidade, deixando que a gramática seja aprendida de forma indutiva à medida que vão sendo realizados os exercícios, diferentemente da AT, que faz questão de explicitar as regras gramaticais antes de realizar os exercícios.

Este método, apesar de bastante difundido, foi perdendo força a partir do surgimento de teorias linguísticas como as de Noam Chomsky, na década de 1960, que confrontavam as teorias estruturalistas e behavioristas e que propuseram que as propriedades fundamentais da linguagem derivam de aspectos inatos da mente e de como os humanos processam a experiência através da linguagem (RICHARD e RODGERS, 1999), assim como foi perdendo força também a partir da percepção de que os estudantes que tiveram contato com aquele método não conseguiam transferir as habilidades adquiridas ao longo das aulas para uma comunicação real e espontânea fora da sala de aula.

Seguindo as mesmas teorias do método audiolingual, outro também era utilizado com base nas teorias estruturalistas e behavioristas, o método estrutural-situacional que, assim como o audiolingual, ensina a gramática de forma indutiva, porém, neste caso, há uma preocupação um pouco maior com o contexto, o que faz com que haja uma realização de uma prática menos mecânica e que faça mais sentido para os estudantes. Sendo assim, quando são apresentados diálogos ou narrativas ao longo das aulas, é necessário que haja sempre uma contextualização para que os alunos possam imaginar situações reais do cotidiano no momento em que estão sendo praticadas as estruturas repassadas pelo professor.

Além desses dois métodos já apresentados, a abordagem estrutural também possui outro método, o estruturo-global audiovisual (Structural-Global Audio-Visual – SGAV), que marca um período de transição na concepção de linguagem e na forma de estudar a língua, agora

passando a prestar um pouco mais de atenção em seu uso social e não mais apenas nas estruturas.

Este método surgiu após a segunda guerra mundial com a intenção de fortalecer e difundir o ensino de Língua Francesa, contudo, tendo em vista o grande crescimento da utilização da língua inglesa nas relações entre países do mundo inteiro, passou a ser utilizado nas aulas de LI também e, posteriormente, em cursos em outras línguas, pois previa o desenvolvimento das quatro competências linguísticas, o que era de interesse de alunos e professores, porém, tal qual a abordagem a que se filia, mantém seu foco na oralidade (fala). Sendo assim, os alunos, nas aulas em que se utilizam deste método, só tem contato com a leitura e escrita após um determinado período.

Por se encontrar neste período de transição, é possível perceber algumas distinções em relação aos outros métodos da mesma abordagem e, uma delas, é o fato do estudante não ser tão passivo, pois este, apesar de ter que repetir bastante o que é dito pelo professor, pode falar livremente dentro dos temas propostos pelo docente – temas estes que são outro diferencial do método, pois trazem consigo uma carga cultural dos falantes nativos da língua estudada. Além disso, os usuários deste método entendem a aprendizagem da língua como uma percepção global da forma, na qual os elementos visuais e auditivos são notados e depois absorvidos pelo cérebro, de modo que os alunos consigam organizar e compreender a organização estrutural da língua em questão (SILVEIRA, 1999).

Nas aulas em que se utiliza este método, é feita uma divisão em três fases, segundo Silveira (1999, p. 68): a apresentação, o reemprego e a fixação. Porém, para Martinez (2009, p.59), é possível perceber que este método audiovisual possuiria uma sequência dividida em: apresentação, explicação, repetição, memorização e correção, exploração, transposição. Sendo assim, percebe-se que há um maior detalhamento de etapas na divisão feita por Martinez (2008), mas ambos defendem a mesma perspectiva, tendo em vista que pode-se entender a “apresentação” e “explicação”, citadas por Martinez (2008), como elementos inseridos na “apresentação”, trazida por Silveira (1999), pois, para apresentar um conteúdo, há a necessidade de que o professor faça explicações.

Além disso, é importante destacar que reemprego e repetição podem ser entendidos como sinônimos, assim como fixação e memorização, o que faz com que ambos os autores pareçam estar realmente seguindo a mesma linha de raciocínio, mas apenas com terminologias diferentes. Com relação ao momento de correção, trazido por Martinez (2008), este é intrínseco, ou ao menos deveria ser, em todos os momentos, uma vez que, nenhum professor

deveria deixar o aluno fixar/memorizar conhecimentos equivocados. Sendo assim, Martinez (2008) acrescenta apenas dois pontos ao que é defendido por Silveira (1999), a exploração e a transposição. Porém, ao entender a “exploração” como a apropriação dos elementos recém aprendidos por meio de sua reutilização, sistematização e manipulação, e a “transposição” como uma reutilização cada vez mais livre, em situações espontâneas ocorridas durante as aulas, nota-se que os autores, como já dito, utilizam termos diferentes para dividir a aula, porém entendem o funcionamento desta de forma extremamente parecida. Tendo isso sido explicado, pode-se destacar, então, a manutenção de estratégias, como a repetição e a memorização, como elementos que contribuem para o desenvolvimento do aluno, pois os utilizadores deste método acreditavam/acreditam que quanto mais o aluno repetisse/repetir, mais do conteúdo seria absorvido. Sendo assim, estes elementos perpassam todos os métodos desta abordagem em questão e é importante destacar também a correção, estratégia que surge quando professores começam a perceber que o erro é parte natural e importante do processo de ensino/aprendizagem, característica forte da abordagem que vem em seguida, a abordagem cognitiva / inatista.

Esta próxima abordagem, a cognitiva, surgiu em contraponto aos métodos da abordagem anterior, a estrutural, e teve como base teórica as teorias linguísticas de Noam Chomsky, assim como teorias da psicologia, tendo como seus maiores defensores os psicólogos americanos John B. Carroll e Kenneth Chastain, que defendiam uma abordagem que entendesse a aquisição das línguas não como formação de hábitos, mas como, de acordo com Silveira (1999, p.71), “um processo cognitivo no qual o indivíduo vai internalizando as regras através do contato e da organização dos elementos linguísticos a que está exposto”, isto é, a gramática, para alguns teóricos desta abordagem, deve ser ensinada de forma dedutiva, de modo que os alunos tenham contato, de forma explícita, com as estruturas gramaticais a serem estudadas, sendo assim, acreditava-se que o estudo consciente das regras de linguagem era de suma importância para o aprendizado de uma língua, porém, segundo Silveira (1999), é possível encontrar nas aulas em que se utiliza esta abordagem, o trabalho com a gramática tanto de forma dedutiva quanto indutiva, a depender, por exemplo, do momento em que uma ou outra parecesse ser mais necessária.

Com as mudanças ocorrendo no âmbito das teorias da linguagem, esta abordagem trouxe alguns princípios distintos em relação às outras, dentre eles, o papel fundamental do aluno no processo de ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. Ou seja, não mais se enxergava o professor como peça central e responsável pela aprendizagem do aluno, mas sim o próprio

aluno, assim como o entendimento de que os erros são parte natural do processo de ensino/aprendizagem. Ainda sobre os princípios desta abordagem, Carroll (1966, p. 102) descreve alguns:

[...] O aprendizado ocorre através de estruturas de memória cognitiva, que percebem, processam, armazenam recordações de curto ou longo prazo e recuperam informações, localizadas no cérebro. A aprendizagem ocorre através do processamento interno de informações.

- O preceito central da abordagem cognitiva é proporcionar aos alunos oportunidades para uma grande quantidade de práticas significativas em um segundo idioma.
- Pensamento, compreensão e memória devem ser enfatizados.
- O aprendizado de idiomas deve ser promovido como um processo mental ativo, e não como um processo de formação de hábitos ou atividade de aprender fazendo. - O conteúdo sobre a forma deve ser enfatizado.
- O controle cognitivo funciona da seguinte maneira: os fonemas devem ser aprendidos antes das palavras, palavras antes das frases, cláusulas antes das sentenças e frases simples antes de compostos, complexos e frases compostocomplexas. Esse processo os ajudará a antecipar o resultado ou fazer inferências sobre o que pode acontecer a seguir
- O aluno é um processador ativo de informações; ele / ela é um ser pensante.
- O aluno deve estar firmemente no centro do processo de aprendizagem.
- O aprendizado só ocorrerá quando o assunto a ser aprendido for significativo para o aluno.
- O estudo consciente das regras de linguagem é central para o aprendizado de uma língua estrangeira.
- Aprender uma língua é um processo de adquirir controle consciente dos padrões fonológicos, gramaticais e lexicais da segunda língua, em grande parte através do estudo e análise desses padrões como um corpo de conhecimento [...] (*apud* DEMÍREZEN, 2014, p. 310-311, tradução nossa).

Ao se analisarem alguns dos princípios da abordagem cognitiva, pode-se dizer, então, que há, ainda, apesar de possuírem outra perspectiva sobre a concepção de língua, uma certa retomada de estratégias adotadas tanto pela abordagem tradicional quanto pela estrutural, isto é, o foco nas estruturas gramaticais que compõem a língua, porém, é necessário destacar mais uma vez o modo como entendem o estudante, como centro do processo de ensino/aprendizagem e um ser pensante, não mais um ser passivo como nas abordagens anteriores. Além disso, é interessante destacar como esta abordagem percebe que há uma sequência lógica do que deve ser ensinado em sala de aula, assim como a importância do assunto abordado se mostrar significativa para a vida do aprendiz.

Além de alguns pontos positivos que já foram citados, esta abordagem possui muitos outros, dos quais Demizeren (2014, p. 311-312) aponta alguns:

- Rejeitou a formação de hábitos da teoria behaviorista. Há aquisição de linguagem e não formação de hábitos.
- A aprendizagem não é uma formação de hábito, mas requer processamento cognitivo e esforço mental, porque os alunos são seres pensantes.
- Ele enfatizou o aprendizado das regras por meio de práticas significativas e criatividade.

- Liberou os professores das jaquetas estreitas dos métodos Gramática e tradução, AudioLingualismo e Estrutural-Situacional.
- Com a revolução chomskiana (1965, 1976, 1980, 1981a, 1981b, 1982), a atenção do professor de línguas estrangeiras voltou-se para a "estrutura profunda" da linguagem dentro de um aprendizado mais cognitivo.
- Por meio da metodologia de Apresentação, Prática e Produção (APP), os alunos obtêm uma compreensão clara de uma regra gramatical antes de praticá-la em contextos significativos.
- Essa teoria enfatiza o papel da aprendizagem no comportamento e admite o possível papel dos mecanismos herdados. A dualidade de aprender com hereditariedade é bem ilustrada na área de desenvolvimento de idiomas e aprendizado de idiomas estrangeiros.
- Ele praticamente se concentra no aluno e em seu processo de aprendizagem e progresso.
- Envolve avaliações muito frequentes (como questionários) do aprendizado e da retenção do aluno, uma vez que novas habilidades e experiências se baseiam diretamente nas anteriores. (tradução nossa)

Pontos positivos estes que fazem com que esta abordagem caracterize uma grande mudança no processo de ensino/aprendizagem de Língua Inglesa, sobretudo em relação ao fato de centralizarem este processo no próprio aluno. Outro fator muito importante desta abordagem é a preocupação com o erro do aluno que, não só é aceito, como é entendido como parte deste processo de ensino-aprendizagem, o que não era visto nas abordagens anteriores. Outrossim, há uma característica forte desta abordagem que é ensinar o aluno a buscar ser protagonista de seu processo de aprendizado, “aprendendo a aprender”.

Além destas abordagens já descritas, há mais uma que, dentre outras existentes, também é mais comumente utilizada, a abordagem comunicativa, que surgiu na década de 1970, com base em uma concepção de língua diferente das anteriores, pois os teóricos defensores desta abordagem compreendem a língua como objeto de interação sobre o qual é necessário o estudo não só dos códigos linguísticos (da gramática), mas também de seu uso social, tendo em vista que a língua, para eles, é um organismo vivo que está em constante mudança a partir de seu uso. Para o surgimento da abordagem comunicativa, os teóricos foram movidos por um interesse maior aos aspectos sociais da língua e pelas contribuições dadas pelo linguista e antropólogo Dell Hymes às noções de “competência” e “performance” desenvolvidas por Chomsky.

A partir das noções de “competência” (linguística), elaboradas por Chomsky, Dell Hymes, ao considerá-las um tanto abstratas e levando em conta os aspectos sociais da língua, desenvolveu o conceito de competência comunicativa, que de acordo com Neves (2005, p. 72), “compreende a integração de sistemas de competência gramatical (o que é formalmente possível); psicolinguístico (o que é possível em termos do processamento da informação humana), sociocultural (o significado social ou valor dado à fala) e probabilístico (o que

realmente ocorre)”, isto é, o indivíduo é entendido como comunicativamente competente quando é capaz de utilizar a língua de acordo com estes parâmetros descritos. É necessário destacar que esta noção de competência comunicativa de Hymes não exclui o conhecimento gramatical, mas o considera insuficiente para a realização da interação social.

Com isto, a abordagem comunicativa traz consigo alguns preceitos defendidos pela abordagem cognitiva, como o fato de levar em consideração o contexto sociocultural do aluno no momento de produção do currículo escolar, que é de suma importância para um processo de ensino-aprendizagem relevante para o estudante. Para além disso, esta abordagem possui outras características, que Neves (2005, p. 74) descreve como as principais, sendo elas:

- língua como comunicação dentro de um contexto em vez de língua como forma;
- tarefas (tasks) são as técnicas usadas em sala de aula;
- os alunos são responsáveis pelo seu processo de aprendizagem e são usuários ativos e criativos da língua;
- o aprendiz deixa de ser visto individualmente para ser visto como membro de um grupo social e que administra a sua interação em grupo;
- o programa de ensino passa a ser negociado entre professor e aluno;
- o papel do professor deixa de ser o de autoridade para se tornar o de cocomunicador e orientador;
- o papel do aluno deixa de ser passivo e exclusivamente receptivo para ser ativo, cocomunicador com os colegas e professor, criativo e proponente de atividades. Professor e aluno têm o mesmo status.

Ou seja, vale destacar que não se tem mais um foco na forma da língua e sim em seu uso em contextos reais, assim como na mudança no papel do aluno, que passa a ser protagonista e não mais passivo, e é levado em consideração no momento de preparo das aulas e do conteúdo a ser abordado. Além disso, tendo em vista que o uso da língua é uma atividade que possibilita a construção de conhecimentos e admite variações, Silveira (1999, p. 76) define a concepção de aprendizagem da abordagem comunicativa como “um processo ativo que se dá pela interação de componentes cognitivos (mentalísticos, internos) e sociais (externos)”. Sendo assim, não há como entender o aluno como um ser passivo e apenas receptor de informações, pois para construir conhecimento e aprender de fato, é necessário que ele se coloque, opine, etc.

Todavia, apesar das características desta abordagem inovarem quanto ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa, elas, ao mesmo tempo, tornam o trabalho de professores de escolas regulares mais complexo, uma vez que estas escolas possuem turmas com cerca de 40 alunos de diferentes contextos socioculturais e, muitas vezes, não se consegue elaborar atividades que levem em consideração todos estes contextos, tampouco elaborar aulas que fujam do padrão da abordagem tradicional.

Dizendo de outra forma, apesar da inovação trazida pelos princípios desta abordagem, há vários fatores que dificultam a utilização da AC em grande parte das escolas de ensino regular. Um desses fatores é a falta de qualificação profissional por parte de alguns professores de LI que, muitas vezes, não possuem sequer conhecimento de práticas pedagógicas que fujam aos princípios da AT. Outro fator muito comum, ligado diretamente ao antecessor, é o conformismo com o ensino de LI utilizando-se dessa mesma AT mencionada logo acima, que faz com que muitos profissionais não busquem se “reinventar” e permaneçam, portanto, fazendo sempre o mesmo. Outrossim, existe a dificuldade em aplicar os métodos da AC em turmas superlotadas, que são bastante comuns em escolas públicas e particulares do cenário educacional brasileiro atual.

Esta abordagem, assim como as demais, possui métodos de ensino-aprendizagem específicos, e o primeiro método desta abordagem é o Funcional-Nocional, que se apropria de todos os princípios da abordagem a qual se filia. Porém, pode se perceber um foco maior nos aspectos funcionais da língua. No Brasil, este método foi aplicado pelo programa “English in Brazil”, criado pelo Centro de Linguística Aplicada do Instituto de Idiomas Yázigi, em 1983 (SILVEIRA, 1999).

Dentre as características principais está a apresentação dos conteúdos em forma de funções, que são descritas em português seguidas de como são realizadas em inglês, tal qual: -Como perguntar as características físicas de uma pessoa: *What do you look like?*

-Como dizer seu nome: *My name is...*

método este que pode ser bastante encontrado em cursos de inglês. Além deste método, existe também o do ensino instrumental (“English for Specific Purposes”), que acontece tanto em universidades quanto em algumas escolas técnicas e que foi implementado desde a década de 1980, visando um maior foco na leitura e beneficiando alunos que necessitam desenvolver esta competência para acessar informações científicas e tecnológicas de outros países.

Este método teve bastante adesão devido à grande necessidade de graduandos e estudantes no geral terem acesso a textos científicos produzidos em várias regiões do mundo. Para isso, o método conta com a utilização de técnicas de leitura e textos de gêneros variados, além de trabalhar a produção de gêneros textuais também voltados para o meio acadêmico. No entanto, outros tipos de foco linguísticos, a depender da necessidade do aprendiz, também podem ser vistos dentro desta metodologia, não necessariamente focando somente em leitura e/ou escrita, mas em alguma(s) outra(s) das quatro habilidades de língua existentes.

Dito isto, é importante ressaltar que, ao longo desta pesquisa, escolheu-se utilizar a abordagem comunicativa de acordo com os objetivos pedagógicos a serem alcançados e não por julgá-la como melhor ou pior que as outras existentes. Além disso, faz-se necessário deixar claro que as quatro abordagens aqui descritas podem, ainda hoje, ser encontradas nas salas de aula pelo Brasil, uma vez que, como já dito, não existe “abordagem perfeita” e o uso de uma ou outra vai depender de vários aspectos pedagógicos e estruturais almejados.

## **2.2 Contexto atual do ensino de LI no Brasil**

Considerando-se todo o quadro exposto até o presente, com relação às abordagens e aos métodos de ensino-aprendizagem de LE, vemos que, ainda atualmente, é possível encontrar o uso da abordagem tradicional, ainda de forma muito forte e constante, em escolas de ensino regular, principalmente da rede pública, pois é onde os professores contam com salas superlotadas em maior frequência e um conteúdo programático extenso a ser abordado e, possivelmente, esta abordagem, apesar de todas as suas falhas, tem conseguido “maquiar” o ensino de LI, de forma que os alunos consigam memorizar alguns conteúdos gramaticais, a fim de passar nas provas periódicas, porém sem conseguir se comunicar utilizando a língua e, muitas vezes, sem chegar a um nível aceitável em provas externas como o ENEM.

Já em relação às outras abordagens, é possível encontrarmos métodos da abordagem estrutural sendo utilizados em algumas escolas de idiomas, como o método audiovisual, muito utilizado pela rede de ensino *CCAA*, enquanto que o método audiolingual ainda se faz bastante presente nas aulas da *Wizard*. Também é possível perceber, ainda que com menos frequência, a utilização da abordagem cognitiva, como por exemplo, na rede de ensino *Fisk*, assim como o uso da abordagem comunicativa nas aulas de escolas de idiomas como a *CNA*, a *Cultura Inglesa*, dentre outras.

Dessa maneira, a depender do propósito pedagógico ao qual a escola / o curso se propõe, uma determinada abordagem será selecionada para uso e isto é decidido por um corpo de profissionais que gerenciam nacionalmente determinada franquia educacional, tendo assim o professor que conhecer e se adequar (ou não) aos métodos e às abordagens utilizados/as pela instituição da qual faz parte ou a qual pretende fazer, uma vez que a abordagem utilizada é um dos pontos mais importantes do ensino de língua, já que é a partir disso que se entende qual a noção de língua/linguagem defendida, o tipo de ensino supostamente presente, tipo de aprendizagem, papel do professor e do aluno, tipo de conteúdo das atividades no material didático, etc.

Dito isto, é necessário ressaltar que, apesar das mudanças ocorridas nas concepções de como deve ser feito o ensino de língua inglesa, podemos perceber que ainda há muita utilização de abordagens consideradas “ultrapassadas” por alguns autores. Ou seja, apesar do ensino de LI estar em constante evolução, ainda há muito que ser feito para que haja um ensino de fato satisfatório e para que o processo de ensino/aprendizagem não mais se resume a simplesmente “decorar” conteúdos gramaticais. Para isso, é preciso, primeiramente, que haja uma mudança no currículo dos cursos de licenciatura em LI, visando um maior foco em métodos e abordagens de ensino, para que os professores cheguem às escolas tendo conhecimento de quais métodos e abordagens podem ser utilizadas e tendo também a possibilidade de escolha, não tendo, com isso, que fazer uso de uma determinada abordagem específica por mero desconhecimento das outras.

Além disso, para que o ensino de língua inglesa no Brasil atual consiga alcançar um patamar satisfatório, no qual os alunos consigam se comunicar fazendo uso da língua, é necessário que haja uma disponibilização de mais horas para o ensino de LI em escolas de ensino regular. Assim como a produção de materiais didáticos que auxiliem neste processo de ensino/aprendizagem e de professores de fato capacitados, qualificados na língua, hábeis, de diferentes formas, não meramente (e supostamente) em gramática, apesar de tal conhecimento ser de inquestionável importância.

Por fim, é importante ressaltar que, apesar da língua inglesa assumir atualmente o papel de língua universal, isso pode mudar com passar do tempo à medida que algum país falante de outro idioma assuma um papel de destaque política e economicamente a nível mundial, tal qual é assumido pelos Estados Unidos atualmente, pois, como dito anteriormente, quando um país assume um papel de destaque, seu idioma recebe, conseqüentemente, um lugar de prestígio. E isso chegará ao âmbito educacional, uma vez que, possivelmente, o inglês perderá seu lugar de destaque, mas enquanto isso não acontece, é necessário que haja uma preocupação muito maior quanto ao ensino de línguas estrangeiras de forma que os alunos consigam sair do ensino regular com uma sólida base para se comunicar em situações reais e também ter um rendimento satisfatório em aparentemente inevitáveis exames externos, como o ENEM.

### 3 Fundamentos Educacionais e o Ensino de Língua Inglesa

Atualmente, no Brasil, a educação básica é regida com base nos princípios definidos por alguns documentos, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – n. 9394, de 1996 (LDB 9394/96), os Parâmetros curriculares Nacionais, que foram lançados entre 1998 (PCN – Ensino Fundamental) e 2000 (PCN – Ensino Médio), e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que foi regulamentada no Artigo 26 da LDB 9394/96, e teve sua última versão, que inclui o ensino médio, homologada em 2018, pelo então ministro da educação, Rossieli Soares. Além desses documentos, existem ainda os Parâmetros curriculares de cada estado, que levam em consideração as necessidades e elementos socioculturais de cada região.

Nesta seção, pretendemos analisar estes documentos, bem como os Parâmetros para a Educação Básica do Estado de Pernambuco (2013), no que se referem ao ensino de língua inglesa, a fim de discutir sobre as possíveis (in)coerências existentes entre eles e refletir a respeito da utilização ou não de suas orientações teórico-metodológicas em sala de aula.

Em primeiro lugar, é necessário levarmos em consideração que a educação básica como conhecemos hoje teve seus princípios definidos, primeiro, pela Constituição de 1988, que previa em seu Artigo 210:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.

§ 1º O ensino religioso, de matrícula facultativa, constituirá disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental.

§ 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, [2016], p. 125)

Isto é, a constituição prevê a utilização de uma base comum curricular para que as escolas em todo o país funcionem seguindo currículos parecidos e sempre respeitando a diversidade dos indivíduos. A partir disso, foi lançada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para tentar garantir que as escolas de educação básica possuam uma linearidade em seus trabalhos.

Como já dito anteriormente, esse documento, inicialmente, tratava apenas do ensino fundamental, mas em 2018, em sua versão mais atual, o ensino médio foi incluído. Sobre o ensino de língua inglesa no ensino fundamental, a BNCC prevê que este seja feito tendo seu foco na função social e política da língua, de forma que, por meio da língua, os alunos tenham acesso a diferentes costumes e crenças, pois, como afirma Silveira (1999), a língua não é apenas um meio de comunicação, mas também meio de persuasão, de dissimulação, de

dominação e de libertação. Ou seja, não é apenas “um instrumento”, como por vezes se preconiza, implicando determinada “neutralidade” de um objeto supostamente inócuo, mas sim um complexo meio pelo qual se pode ir muito além de mera expressão do pensamento.

Ainda sobre o documento, este prevê que, nas aulas de língua inglesa, o trabalho seja feito explorando 5 eixos, sendo eles: oralidade; leitura; escrita; conhecimentos linguísticos e dimensão intercultural. Ou seja, pode-se perceber que, apesar disso geralmente não acontecer nas aulas de língua inglesa de escolas da educação básica, a BNCC propõe que haja a integração desses eixos para que seja possível uma construção mais satisfatória no processo de ensino-aprendizagem de LI, porém, mais uma vez, são inúmeros os fatores que influenciam na não realização deste trabalho como previsto pela BNCC, como, por exemplo, as amplamente aqui já mencionadas salas superlotadas e a falta de material didático que auxilie o professor nesse processo, o que faz com que esses eixos sejam trabalhados de forma isolada e, geralmente, focando apenas na leitura e em uma escrita regulada.

Além desses eixos propostos, a BNCC define que as aulas de língua inglesa devem garantir aos alunos o desenvolvimento de competências específicas, são elas:

1. Identificar o lugar de si e o do outro em um mundo plurilíngue e multicultural, refletindo, criticamente, sobre como a aprendizagem da língua inglesa contribui para a inserção dos sujeitos no mundo globalizado, inclusive no que concerne ao mundo do trabalho.
2. Comunicar-se na língua inglesa, por meio do uso variado de linguagens em mídias impressas ou digitais, reconhecendo-a como ferramenta de acesso ao conhecimento, de ampliação das perspectivas e de possibilidades para a compreensão dos valores e interesses de outras culturas e para o exercício do protagonismo social.
3. Identificar similaridades e diferenças entre a língua inglesa e a língua materna/outras línguas, articulando-as a aspectos sociais, culturais e identitários, em uma relação intrínseca entre língua, cultura e identidade.
4. Elaborar repertórios linguístico-discursivos da língua inglesa, usados em diferentes países e por grupos sociais distintos dentro de um mesmo país, de modo a reconhecer a diversidade linguística como direito e valorizar os usos heterogêneos, híbridos e multimodais emergentes nas sociedades contemporâneas.
5. Utilizar novas tecnologias, com novas linguagens e modos de interação, para pesquisar, selecionar, compartilhar, posicionar-se e produzir sentidos em práticas de letramento na língua inglesa, de forma ética, crítica e responsável.
6. Conhecer diferentes patrimônios culturais, materiais e imateriais, difundidos na língua inglesa, com vistas ao exercício da fruição e da ampliação de perspectivas no contato com diferentes manifestações artístico-culturais. (BRASIL, 2018, p. 246)

Apesar das competências propostas pela BNCC, o que se pode perceber nas aulas de língua inglesa é que a bagagem sociocultural trazida para a sala de aula por alunos de diferentes realidades não é levada em consideração por grande parte dos professores, o que é compreensível, tendo em vista a vasta quantidade de alunos e de realidades em uma mesma sala, pois é quase impossível levar em consideração o contexto social específico de cada

aluno, mas é possível encontrar eixos comuns a todos daquela turma, alunos brasileiros e inseridos em determinada realidade, para que possam ser trabalhados em sala.

Um exemplo de eixo comum poderia, talvez, girar em torno de textos que falem a respeito das diversas formas de preconceito (linguístico, racial, físico (*bullying*), lgbtfobia, etc.) porque, possivelmente, os alunos de escolas regulares já vivenciaram ou presenciaram alguma destas formas de preconceito.

Desse modo, das competências previstas no documento, muitas não são possíveis de serem desenvolvidas pela falta de trabalho, tempo e material que estimule tal desenvolvimento. Por exemplo, das 6 competências citadas acima, uma das únicas em que isso é perceptível, em parte, de forma mais clara e frequente, é a de número 3, que prevê uma comparação entre as línguas, identificando similaridades e diferenças, e isso acontece bastante, pois o estudo de cognatos e falsos cognatos é algo presente nos conteúdos programáticos e os professores sempre tendem a fazer comparações entre as línguas ao ensinar qualquer conteúdo gramatical.

Para tentar garantir que o ensino de LI seja realizado com êxito, a BNCC foi organizada em eixos, unidades temáticas (interação discursiva; compreensão oral; produção oral; estratégias de leitura; práticas de escrita; gramática; comunicação intercultural, dentre outros), objetos de conhecimento (construção de repertório lexical; impacto de aspectos culturais na comunicação; compreensão de textos orais, multimodais, e textos de cunho argumentativo, etc.) e habilidades (fazer uso da língua inglesa para expor pontos de vista, argumentos e contra-argumentos, considerando o contexto e os recursos linguísticos voltados para a eficácia da comunicação, etc.), sendo essa organização dividida de forma que, para cada unidade temática, haja habilidades e objetos de conhecimentos que devem ser enfatizados em cada ano do ensino fundamental II e sirvam de referência para a construção dos currículos escolares e planejamentos de ensino.

Este documento define ainda que esses currículos devem ser alterados e complementados de acordo com as características e especificidades de cada local de ensino. Porém, o que se vê na prática, em geral, são aulas de língua inglesa ainda focadas no estudo da gramática normativa.

Já em relação ao ensino de língua inglesa no ensino médio, a BNCC (2018) afirma que as aulas, no geral, devem permitir a contextualização das práticas de linguagens, a fim de possibilitar que os estudantes sejam capazes de explorar a pluralidade de usos da língua inglesa em seus diversos contextos sociais (seja na cultura digital, nas culturas juvenis ou em

grupos de pesquisa e estudos). O ensino de LI deve, além disso, estimular a ampliação das perspectivas dos estudantes em relação à sua vida profissional e pessoal e deve também permitir a inserção e aproximação desses alunos com grupos multilíngues e multiculturais no qual a língua inglesa possui lugar de destaque como língua universal.

Ademais, a BNCC (2018) reconhece que o ensino de LI permitirá que os estudantes façam uso da língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novos meios de pesquisa, argumentar, expor pensamentos e valores entre outras ações, ou seja, viabilizará a ampliação de sua capacidade discursiva e de reflexão não só no âmbito da linguagem, mas em diversas áreas do conhecimento.

Além disso, a BNCC marca um período de fortalecimento do ensino de língua inglesa por trazer mudanças em algumas concepções relacionadas ao ensino, como, por exemplo:

Aspectos como precisão, padronização, erro, imitação e nível de proficiência ou domínio da língua são substituídos por noções mais abrangentes e relacionadas ao universo discursivo nas práticas situadas dentro dos campos de atuação, como inteligibilidade, singularidade, variedade, criatividade/invenção e repertório. Trata-se também de possibilitar aos estudantes cooperar e compartilhar informações e conhecimentos por meio da língua inglesa, como também agir e posicionar-se criticamente na sociedade, em âmbito local e global. (BRASIL, 2018, p. 485)

A BNCC propõe, então, uma maior liberdade para o aluno expor suas ideias e leva em consideração todo o repertório adquirido por ele em outros âmbitos sociais, o que difere muito do que é visto na prática, pois ainda temos, em muitas escolas, a figura do professor vista como único e total detentor do saber e alunos vistos como receptáculos vazios prontos a receber a carga de conhecimento supostamente presente na figura docente, que muitas vezes sequer possui graduação na área. Assim, mesmo com o documento em foco valorizando um ensino menos tradicional, ainda é possível perceber que não há, em muitas escolas, adesão a vários aspectos contidos nele, o que faz com que o ensino de LI continue seguindo uma perspectiva de cunho realmente mais tradicional, ainda focado no estudo da gramática normativa e de forma descontextualizada, por meio da abordagem tradicional.

Além da BNCC, existem os Parâmetros Curriculares Nacionais de cada disciplina, que auxiliam na manutenção de uma construção curricular linear nos diferentes estados brasileiros. Os PCNs de língua estrangeira para o ensino fundamental (1998) fazem, primeiro, uma descrição das justificativas para a inserção da disciplina nas escolas regulares. Sobre isso, afirma-se que é levada em consideração a função que a área desempenha na sociedade, quanto à língua inglesa, seu uso efetivo pela população brasileira é levado em consideração, e esse

uso não se resume à oralidade (que percebemos ser consideravelmente pequeno), mas compreende também o acesso à literatura técnica e de lazer.

Sendo assim, os PCNs (1998) estabelecem que, levando em consideração os problemas enfrentados nas escolas brasileiras, e sabendo das dificuldades que há em se trabalhar as quatro habilidades comunicativas, o ensino de LI deve ter seu foco no desenvolvimento da leitura, mas não descarta o trabalho com as outras habilidades e, inclusive, reconhece tal importância para o desenvolvimento integral do estudante enquanto falante da língua.

A partir disso, os PCNs (1998) dão início à discussão a respeito de seus temas centrais, que são a cidadania, a consciência crítica em relação à linguagem e os aspectos sociopolíticos da aprendizagem de LE. Isto é, este documento compreende a língua como objeto de interação social e procura, ao máximo, explorar seus aspectos sociointeracionais, o que nos remete a um problema a ser resolvido se levarmos em consideração que, na prática, muitas vezes, a língua, como já dito, ainda é vista como mera expressão do pensamento e isto faz com que o foco permaneça na gramática em diversas escolas regulares.

Após isso, o documento discorre sobre a importância de se levar em consideração os conhecimentos adquiridos pelos alunos ao longo de sua infância e do quão importante é que sejam considerados, nas aulas de língua inglesa, o conhecimento sistêmico (morfológico, sintático e fonético-fonológicos), o conhecimento de mundo e o conhecimento de organização textual, tanto oral quanto escrito, possuídos pelos alunos para que haja um melhor desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem, o que já fora proposto anteriormente pela BNCC. Ou seja, ao entrar em uma aula de LI, os alunos põem todos estes conhecimentos prévios como auxílio para o aprendizado de novos conhecimentos na nova língua.

Acrescentado a isso, os PCNs (1998) afirmam que o aprendizado de uma nova língua contribui para diversas áreas do processo educacional, pois permite ao aluno uma nova perspectiva em relação à natureza da linguagem, além de aumentar a compreensão de como a língua funciona e permitir acesso a (e apreciação de) valores e costumes de outros povos, o que faz com que os alunos passem a compreender melhor sua própria cultura. Além disso, esse documento entende o ensino de línguas como uma “experiência de vida”, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo, o que é de extrema valia para o desenvolvimento integral do estudante.

Por fim, os PCNs (1998) definem alguns aspectos que devem ser levados em consideração nas aulas de LI no ensino fundamental, dentre eles, esse documento define que os alunos, nessa etapa da educação, com o ensino de LI, devem ser capazes de:

- identificar no universo que o cerca as línguas estrangeiras que cooperam nos sistemas de comunicação, percebendo-se como parte integrante de um mundo plurilíngue e compreendendo o papel hegemônico que algumas línguas desempenham em determinado momento histórico;
- vivenciar uma experiência de comunicação humana, pelo uso de uma língua estrangeira, no que se refere a novas maneiras de se expressar e de ver o mundo, refletindo sobre os costumes ou maneiras de agir e interagir e as visões de seu próprio mundo, possibilitando maior entendimento de um mundo plural e de seu próprio papel como cidadão de seu país e do mundo;
- reconhecer que o aprendizado de uma ou mais línguas lhe possibilita o acesso a bens culturais da humanidade construídos em outras partes do mundo;
- construir conhecimento sistêmico, sobre a organização textual e sobre como e quando utilizar a linguagem nas situações de comunicação, tendo como base os conhecimentos da língua materna;
- construir consciência linguística e consciência crítica dos usos que se fazem da língua estrangeira que está aprendendo;
- ler e valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, utilizando-a como meio de acesso ao mundo do trabalho e dos estudos avançados;
- utilizar outras habilidades comunicativas de modo a poder atuar em situações diversas. (PCN, 1998, p. 66 e 67)

O que é previsto, portanto, é que os alunos consigam se comunicar utilizando-se da LI, façam uso de seu conhecimento para acessar textos científicos escritos em inglês e que, a partir de uma melhor compreensão de um mundo plural, consigam compreender a sua própria individualidade ainda mais, a qual é sempre moldada pelo outro (estrangeiro, em seu sentido mais estrito, ou não). Estes aspectos, no entanto, não são bem trabalhados em grande parte das salas de aula do ensino regular, pois como já discutido anteriormente, muitas vezes as aulas se resumem ao estudo da gramática de forma descontextualizada.

Já em relação aos PCNs (2000) no ensino médio, diferentemente do ensino fundamental, que possui um documento de 171 páginas exclusivamente sobre o ensino de língua estrangeira, a discussão sobre esse mesmo tópico em questão está contida em um documento de 71 páginas que o inclui na área de linguagens, códigos e suas tecnologias e discute também sobre o processo de ensino aprendizagem de artes, educação física, informática e língua portuguesa. Para os conhecimentos que devem ser levados em consideração no ensino de língua inglesa são reservadas apenas 8 (oito) páginas, o que caracteriza uma enorme diminuição a respeito da discussão sobre o ensino de LI se levada em consideração toda a discussão feita pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental.

Essa diminuição a respeito da discussão sobre o ensino de LI retrata um pouco do que há no ensino médio das escolas regulares, pois muito pouco tempo se é dado ao ensino de LI – e línguas estrangeiras como um todo, de forma que fica inviável um ensino satisfatório, porque, além desse pouco tempo disponibilizado (no máximo duas aulas por semana), e apesar dos diversos cursos de licenciatura em língua inglesa existentes, é possível perceber em grande

parte das escolas, professores não formados na área e que nem sequer fizeram um curso de idiomas – o que não significa, no entanto, que este venha a abonar uma suposta formação / qualificação do indivíduo no curso de graduação específico para o exercício da docência, isentando-o, assim, dessa obrigação. Esta é, a nosso ver, imperativa e inquestionavelmente obrigatória para tal exercício.

Essa falta de profissional realmente qualificado (no mínimo graduado) na área, acrescida às demandas escolares das quais o professor de LI precisa dar conta, apenas dificultam o processo de ensino-aprendizagem de LI ou, como já dito, de qualquer LE. No entanto, mesmo quando o professor possui qualificação para tal, o trabalho com LE nas escolas regulares é dificultado por diversos outros fatores que, muitas vezes, estão muito além das competências de poder de qualquer professor.

De início, os PCNs (2000) fazem uma análise sobre a escolha da língua estrangeira a ser ofertada nas escolas regulares, afirmando que deve se levar em consideração as necessidades e a cultura da comunidade na qual a escola está inserida. Além disso, fazem uma crítica ao ensino da gramática de forma descontextualizada e defendem um ensino de LE que contribua para a formação geral do aluno enquanto cidadão.

Ademais, este documento discorre acerca das competências e habilidades a serem desenvolvidas nas aulas de LE. Sobre isso, afirma-se que, de forma inter-relacionada e interligada, deve-se prezar pelo desenvolvimento da competência comunicativa por completo (competência linguística, competência gramatical, competência discursiva e competência estratégica) e também devem ser desenvolvidas outras competências, tais quais:

#### **Representação e comunicação**

- Escolher o registro adequado à situação na qual se processa a comunicação e o vocábulo que melhor reflita a ideia que pretende comunicar.
- Utilizar os mecanismos de coerência e coesão na produção oral e/ou escrita.
- Utilizar as estratégias verbais e não-verbais para compensar as falhas, favorecer a efetiva comunicação e alcançar o efeito pretendido em situações de produção de leitura.
- Conhecer e usar as línguas estrangeiras modernas como instrumento de acesso a informação a outras culturas e grupos sociais.

#### **Investigação e compreensão**

- Compreender de que forma determinada expressão pode ser interpretada em razão de aspectos sociais e/ou culturais.
- Analisar os recursos expressivos da linguagem verbal, relacionando textos/contextos mediante a natureza, função, organização, estrutura, de acordo com as condições de produção/recepção (intenção, época, local, interlocutores participantes da criação e propagação de ideias e escolhas, tecnologias disponíveis).

#### **Contextualização sócio-cultural**

- Saber distinguir as variantes linguísticas.
- Compreender em que medida os enunciados refletem a forma de ser, pensar, agir e sentir de quem os produz. (PCN, 2000, p. 32)

Diferentemente do que acontece na prática, é imprescindível para os PCNs que todas as competências sejam estimuladas a fim de auxiliar no desenvolvimento integral do estudante, visando sua formação pessoal, acadêmica e profissional. Contudo, o que se pode perceber é uma não consideração das realidades vividas nas (e enfrentadas diariamente pelas) escolas regulares por parte desses documentos, tendo em vista que é extremamente difícil colocar estes parâmetros em prática quando estamos lidando com uma carga horária baixíssima, professores sem a formação adequada para o cargo e que mesmo quando tem, sofrem severamente com um salário baixo que apenas desestimula, desmotiva os profissionais, tendo que, muitas vezes, assumir mais de uma escola e geralmente dois ou até três turnos a fim de complementar a renda mensal,

Além desses documentos, analisamos os Parâmetros Curriculares de Língua Inglesa para o ensino fundamental e médio do estado de Pernambuco (2013) que surgiu para adequar as diretrizes sugeridas pelos PCNs às demandas das escolas de Pernambuco e objetiva auxiliar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, assim como as práticas pedagógicas nas salas de aula do ensino regular. A fim de sistematizar o ensino de LI, este documento divide o processo de ensino/aprendizagem, tal qual a BNCC, em quatro eixos, análise linguística; oralidade; leitura e escrita, o que difere um pouco da forma com a qual a BNCC divide este ensino apenas pela ausência do eixo “dimensão intercultural”.

Em concordância com os PCNs, os Parâmetros curriculares de Pernambuco se baseiam na concepção sociointeracionista da linguagem e entendem que a metodologia utilizada em sala deve estar voltada para a necessidade de facilitar o processo de aprendizagem, utilizando-se de aspectos socioculturais da língua estudada. Além disso, propõe o uso da abordagem comunicativa a fim de alcançar um bom desenvolvimento das quatro habilidades, o que, mais uma vez, vai de encontro à prática comumente vista nas escolas regulares do território nacional, as quais parecem pouco considerar de fato essa abordagem. E, diferente dos PCNs, os Parâmetros de Pernambuco preveem que o foco nas aulas de LI deve ser dado à oralidade, levando em consideração a expectativa que se tem de que os alunos aprendam a falar a língua e não sejam apenas capazes de decodificar textos escritos e reconhecer estruturas gramaticais, o que, paradoxalmente, também não acontece na maior parte da realidade das escolas regulares; isto é, apesar de um ensino pesadamente focado na gramática, os alunos ainda saem do ensino médio sem conseguir reconhecer ou fazer uso das estruturas gramaticais vistas ao longo dos três anos voltados a isso.

Sobre tanto, ainda se faz importante acrescentar que a crença em um ensino de língua homogeneizado por meio de uma “língua padrão” gera um abafamento da heterogeneidade, das diferenças de sotaque, de velocidade da voz, de pronúncia, entre outros, que gera alunos assustados com o fato de “falar errado” e que, com isso, acabam por não praticar a (e consequentemente não ter um bom desenvolvimento da) oralidade (CORACINI, 2003).

Por fim, o documento descreve as expectativas de aprendizagem para cada eixo de ensino e o que se pode perceber é que há uma coerência entre os documentos que regem a educação em relação ao ensino de LI e que, apesar de haver muita falha na prática, em teoria o ensino de LI deveria promover e auxiliar no desenvolvimento integral do estudante.

Para além disso, é importante ressaltar que há muito a ser feito e melhorado para que o ensino de LI nas escolas regulares alcance o patamar esperado e estipulado pelos documentos que regem a educação brasileira. Quanto a isso, é importante que seja feito um trabalho de reavaliação desde os cursos de formação de professores, que precisam dar ênfase a metodologias e abordagens que visem o ensino integral da língua, ao processo de seleção que precisa ser rígido, de forma que apenas professores devidamente qualificados assumam o cargo de professor (de LE ou não) nas escolas regulares. Outrossim, é preciso que haja uma revisão dos materiais didáticos de LI / LE, assim como da carga horária disponibilizada para a disciplina, pois de nada adianta a obrigatoriedade do ensino e as (elevadas) expectativas a serem alcançadas se o tempo para se realizar este trabalho é extremamente curto.

Em suma, para que o ensino de LI seja de fato satisfatório, é necessário que todo o sistema de ensino regular referente à LI passe por uma remodelagem, de modo que os professores recebam uma boa formação, bons salários, uma carga horária satisfatória e materiais didáticos que os auxiliem a fugir do ensino meramente gramatical, o que, atualmente é apenas uma realidade utópica, tendo em vista que não é de interesse dos governantes que a classe trabalhadora tenha sua criticidade estimulada ao conhecer outras formas de entender o mundo por meio da linguagem.

#### **4 A abordagem comunicativa na leitura e interpretação de textos**

Nesta seção, pretende-se descrever como foram realizadas as ações do projeto que tinha como objetivo fazer uso da abordagem comunicativa em uma escola regular pública da cidade de Garanhuns/PE e entender como esse uso poderia vir a auxiliar na leitura e na interpretação de textos que foram utilizados no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), a fim de que os alunos enfrentassem menos dificuldades ao se depararem tanto com o ENEM como com outros vestibulares em que houvesse prova de língua inglesa.

O projeto surgiu e foi realizado em todo o ano letivo de 2017 por meio do PIBID do curso de Letras, da Universidade Federal Rural de Pernambuco – Unidade Acadêmica de Garanhuns. O projeto foi realizado em uma turma do terceiro ano do ensino médio, o terceiro ano A, da escola EREM Dom João da Mata Amaral. A escolha da turma se deu pelo fato de que todas as aulas de inglês nessa turma aconteciam no turno da manhã, diferente das outras duas turmas de terceiro ano que tinham as aulas de inglês previstas para acontecerem no turno da tarde e, muitas vezes, não tinham essas aulas por falta de almoço na escola. Ou seja, esta era a única turma em que o projeto, previsto para acontecer ao longo de todo o ano letivo, possivelmente conseguiria ser aplicado sem interrupções.

Dito isto, é importante destacar que a ideia do projeto surgiu a partir da necessidade de se motivar os alunos a estudar inglês e fazer com que eles se sentissem confortáveis para realizar testes que necessitassem de habilidades de leitura e compreensão textual em LI, assim como fazer com que estes se sentissem seguros para fazer uso da língua em diversos contextos comunicativos.

A partir disso, o projeto foi iniciado com apenas parte da turma, um total de dezesseis (16) alunos, mas chamou a atenção de outros alunos da mesma turma e terminou com a participação de trinta e quatro (34), de forma que o grande grupo foi dividido em dois grupos de dezessete (17) alunos cada, para melhor organização e para que o professor regente conseguisse dar conta dos conteúdos programáticos sem que o projeto o atrapalhasse. Então, nas aulas de língua inglesa – duas vezes na semana, enquanto um grupo de dezessete (17) alunos participava do projeto, o outro grupo ficava em sala com o professor regente e viceversa.

Além disso, é importante reiterar que o projeto foi dividido em quatro etapas, equivalentes aos quatro bimestres em que se divide o ano letivo nas escolas regulares, sendo aplicadas, em cada etapa, algumas atividades que serão descritas ao longo desta seção. Ademais, é

fundamental destacar que, para a realização desta pesquisa, foi necessária a aplicação das atividades do projeto e análise dos resultados com base nos princípios da abordagem comunicativa trazidos por Richards e Rodgers (1999) e Silveira (1999) para que fosse(m) percebida(s) a(s) contribuição(ões) dadas pela abordagem comunicativa na leitura e compreensão de textos. Essa abordagem, dentre as mais comumente utilizadas, foi a escolhida por compreender a língua como objeto de interação social e prever que, na preparação das aulas de LI, deve-se levar em consideração as necessidades e interesses dos alunos, na medida do possível (SILVEIRA, 1999). Além de, como um dos objetivos do projeto, pavimentar uma possibilidade de caminho com um tipo de ensino de LI, nas escolas regulares, mais condizente com aquele que é proposto pelos documentos que regem a educação no Brasil, através do uso da abordagem comunicativa.

Então, desenvolvemos, primeiro, como procedimento para este estudo, a pesquisação, que Fonseca (2002, p. 35), define:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa. O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador quando participa na ação traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador. (*apud* SIVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 40)

Após isso, foi realizada uma análise dos documentos que regem a educação: BNCC, PCNs e os Parâmetros Curriculares do Estado de Pernambuco, a fim de perceber como o ensino de língua inglesa é definido nestes documentos, fazendo uma comparação com a forma com a qual este ensino acontece na prática e tentando fazer com que esse projeto auxilie para que o ensino de LI na escola EREM Dom João da Mata Amaral se adeque ao que é proposto pelos documentos regentes da educação.

Em relação ao andamento do projeto, na primeira etapa, foi realizado um pequeno questionário oral, contendo três perguntas, sendo elas: 1) “Vocês irão fazer o ENEM?”; 2) “Se sim, optarão por inglês ou espanhol?” e 3) “Por que inglês? / Por que espanhol?” e a resposta dos alunos para a primeira foi unânime, todos responderam que iriam sim fazer o ENEM, já na segunda pergunta apenas cinco (5) responderam que optariam por inglês, enquanto o restante da turma, vinte e nove (29), afirmaram que optariam pelo espanhol, bem como

responderam que escolheriam o espanhol por acreditarem ser mais parecido com o português e “mais fácil”, o que gerou uma preocupação, não pelo fato de escolherem espanhol ao invés do inglês, mas pela motivação que os fez escolher a língua espanhola, tendo em vista que, mesmo sem ter aulas de espanhol durante o ensino fundamental e médio, acreditavam que, pela existência de algumas similaridades lexicais entre o espanhol e o português brasileiro, a prova de espanhol seria mais facilmente respondida do que a de língua inglesa, assim como, mesmo tendo aulas de inglês durante todo ensino fundamental e médio, não se sentiam confiantes para fazer uma prova de leitura e interpretação textual em LI. Contudo, é imprescindível ressaltar que existem muitas distinções importantes entre as línguas e que o fato de alguns componentes lexicais serem similares não faz com que um falante de língua portuguesa seja hábil a responder toda e qualquer prova de língua espanhola.

Então, a partir destas respostas foram pensadas atividades que estimulassem a leitura e a compreensão de textos em LI, a fim de tentar mudar, em alguma medida, essa realidade e fazer com que os alunos se sentissem mais preparados a responder uma prova de compreensão textual em LI. Além disso, o projeto teve como objetivo auxiliar na mudança da visão que os alunos possuíam sobre as aulas de LI, de que era algo monótono, nas quais eles não aprenderiam de fato a falar, pois, tendo em vista a conjuntura mundial atual na qual estamos inseridos, há a necessidade de um ensino de LI mais dinâmico, isto é, que permita o encontro entre culturas e auxilie no desenvolvimento da competência comunicativa e do senso crítico, assim como prometem os documentos educacionais que regem o ensino/aprendizagem de LE. Sabendo disso, para dar início às atividades do projeto, foram selecionados alguns textos com base no que é defendido por Oiveira (2015), que discorre a respeito da importância de se considerar o grau de dificuldade da linguagem e do tema dos textos escolhidos em relação aos alunos participantes, então, dentre as provas do ENEM analisadas, os textos da prova de inglês da edição de 2012 foram os escolhidos por se adequarem melhor aos interesses dos alunos (adolescentes entre 15 e 17 anos), bem como possibilitarem reflexões sobre a sociedade em que se encontram, além de auxiliarem na ampliação da sua visão de mundo. Dentre os textos dessa edição, escolhidos para iniciar as atividades do projeto, estão o poema “I too”, de Langston Hughes (1983), que tem o racismo como temática principal; uma notícia sobre JK. Rowling, autora de sagas como “Harry Potter”; o texto “Quotes of the day”, de 2011, que fala sobre relações familiares; um texto de Jimi Hendrix, que fala sobre o poder do amor e o amor pelo poder; e um cartum a respeito do preconceito linguístico sofrido por pessoas de classes sociais menos privilegiadas financeiramente.

Isto é, esses textos foram escolhidos por mais provavelmente se adequarem ao contexto sociocultural dos alunos e permitirem que eles compartilhem experiências próprias em relação aos temas abordados. Para isso, primeiramente foi feita a leitura desses textos um a um, sem que os alunos soubessem que tinham sido usados em uma edição passada do ENEM, nem tivessem acesso às perguntas que foram feitas sobre esses textos na edição de 2012.

Após a leitura de cada texto, era feita a discussão a respeito do que eles tinham conseguido compreender sem recorrer a tradutor ou dicionário, pois essa atividade visava não só fazer uma estimativa de em que nível os alunos se encontravam, mas também, como define Lynn Mário (1983) sobre um dos objetivos do ensino de leitura, visava demonstrar ao aluno que o processo de leitura não é a compreensão de palavra por palavra de um texto, mas sim um processo que engloba várias estratégias e técnicas em conjunto.

Para a leitura dos textos do ENEM 2012 foi feita uma seleção da ordem pelo possível nível de facilidade de compreensão dos textos, do mais provavelmente “fácil”, simples até o mais complexo, levando-se em consideração quais itens lexicais utilizados nos textos selecionados estão mais comumente presentes no cotidiano da sociedade brasileira. Sendo assim, o primeiro texto lido foi o de Jimi Hendrix, que diz: “When the power of love overcomes de love of POWER, the world will know peace.”, pois, além de ser um texto curto, possui algumas palavras como “power” e “love” que são de compreensão básica. Após a leitura coletiva desses textos, os alunos discutiram sobre as temáticas abordadas e trouxeram alguns exemplos de experiências pessoais. Após isso, e levando em consideração o que é dito por Brown (1994) sobre atividades importantes a se fazer pós leitura:

As perguntas de compreensão são apenas uma forma de atividade apropriada para a pós-leitura. Considere o estudo do vocabulário, identificando o objetivo do autor, discutindo a linha de raciocínio do autor, examinando estruturas gramaticais ou direcionando os alunos para um exercício de escrita de acompanhamento. (BROWN, 1994, p. 300, tradução nossa)

Foram feitas perguntas a respeito dos temas abordados pelos cinco textos da prova do ENEM de 2012 e, a partir da discussão gerada, e para ter noção do quanto os alunos compreenderam os textos, foi pedido que escolhessem um dos cinco textos e fizessem um breve comentário (APÊNDICE A), sem estipulação de linhas, nem de que fosse em Língua Inglesa, pois os alunos ainda não possuíam conhecimento lexical suficiente para escrever os comentários em inglês. Desta atividade fez-se perceptível que, dos temas abordados pelos textos, o que mais chamou atenção dos alunos, talvez por terem maior identificação, foi o cartum sobre preconceito linguístico. Sobre isso, uma das alunas escreveu:

A charge retrata um preconceito entre dois homens, o preconceito linguístico, apesar de um entender o que o outro deseja dizer, um faz questão de dizer que o outro está de certa forma errado. O personagem “caipira” que fala de uma forma mais informal diz que o personagem mais “formal” fala de uma maneira errada por ser diferente da dele, no entanto, o outro personagem o corrige “gramaticalmente”, afirmando que ele sabe mais sobre a linguagem padrão que o personagem “caipira”, o que é

desnecessário. Já que eles falam a mesma língua e se entendem, não existem motivos para correções dessa maneira.

Então, foi possível perceber, a partir do comentário dela e dos outros alunos, que eles, apesar das dificuldades, estavam conseguindo compreender a ideia geral dos textos abordados.

Em outro momento, já na segunda etapa, e levando em consideração que a utilização de imagens por parte dos cartuns auxiliou no processo de entendimento do texto, e sabendo também que uma das estratégias de leitura a serem estudadas posteriormente seria o uso de pistas tipográficas – elementos visuais que auxiliam na interpretação do texto (palavras sublinhadas, em negrito, desenhos e afins.), foram escolhidas duas tirinhas de “A Turma da Mônica” em inglês sobre o desmatamento (ANEXO A).

A escolha das tirinhas se deu, primeiro, por se tratarem de desenhos que poderiam auxiliar na compreensão, segundo, porque “A Turma da Mônica” fez parte da infância dos alunos participantes. Então, após a leitura, foi feita uma discussão a partir de perguntas norteadoras como “Qual a temática dos textos?”, “Qual a diferença entre pontos de vista das personagens na primeira e na segunda tirinha?”, “Vocês compactuam com o pensamento das personagens?”, etc.

Depois da leitura e discussão a respeito das tirinhas, foi perceptível que, mesmo com o auxílio de imagens, a defasagem de conhecimento lexical dificultava a compreensão dos textos, então, visando sanar parte deste problema, foram realizadas atividades de desenvolvimento lexical, de forma que os alunos pudessem tentar usar ao máximo o que sabiam e aprender coisas novas com outros alunos. Em uma dessas atividades, os alunos tinham que completar, de forma oral, frases como “When I’m with my friends I like...” / “Quando estou com meus amigos eu gosto...” (APÊNDICE B) e para isso tinham que fazer uso de conhecimento prévio, podendo aprender palavras novas com os outros, formas novas de dizer as mesmas coisas, assim como com o pesquisador, que estava, a todo momento, respondendo dúvidas sobre qual palavra seria mais adequada para usar naquele momento, entre outras coisas.

Neste caso, os alunos já tinham passado pelos estágios iniciais, nos quais Lynn Mário (1983) afirma que os alunos devem ser obrigados a reler o texto depois de proposta cada tarefa e que essas tarefas devem ser apresentadas e executadas na língua materna, a fim de evitar possíveis interferências no processo de compreensão do texto. Isto é, já estavam resolvendo atividades totalmente em LI e tentando responder também em LI, respeitando-se suas limitações para com a língua.

Após essas atividades de enriquecimento de vocabulário, e levando em consideração que o Inglês instrumental é um dos métodos da abordagem comunicativa, segundo Silveira (1999), na terceira etapa, os alunos foram submetidos a aulas expositivas e discussões sobre algumas técnicas de leitura, como por exemplo, *Scanning*, que de acordo com Lynn Mário (1983) é a procura rápida por informações específicas dentro de um texto e *Skimming*, que ainda de acordo com o autor, é a leitura rápida do texto a fim de compreender sua ideia central sem focar nos detalhes. Além dessas duas técnicas mais conhecidas, foram discutidas ainda as pistas tipográficas, a procura por palavras repetidas, sinônimos e a presença de cognatos e falsos cognatos.

Essas discussões sobre as técnicas de leitura foram importantes, tendo em vista um dos objetivos do projeto, que era fazer com que os alunos conseguissem alcançar bons resultados no ENEM e em outros vestibulares como uma consequência de um real e mais efetivo aprendizado de LI. Além disso, é importante ressaltar que o uso da abordagem comunicativa não exclui o ensino da gramática, mas somente não o tem como foco principal explícito contínuo, o que não impede, portanto, de que, em uma aula ou outra, conteúdos gramaticais sejam abordados.

Depois dos alunos terem passado por uma série de atividades ao longo do ano, e levando em consideração uma possível expansão de seu conhecimento lexical bem como a época do ano, outubro, foram levados alguns minicontos de terror (ANEXO B) para que fossem lidos em sala. A partir da leitura destes, os alunos contaram algumas experiências pessoais em relação ao tema e então foi pedido que escolhessem algum dos contos e escrevessem um possível final para eles (APÊNDICE C), desta vez, diferente do comentário que tiveram que fazer sobre os textos do ENEM de 2012 no início do projeto, os finais alternativos tinham que ser escritos em língua inglesa. Na correção, não foram levados em consideração alguns equívocos gramaticais, pois o propósito da atividade era fazer com que eles pudessem fazer uso do vocabulário adquirido ao longo do ano seguindo um propósito comunicativo, o de causar impacto aos leitores, focando-se, nesse caso, no medo.

Essa atividade mostrou-se proveitosa, pois demonstrou o quanto os alunos evoluíram não só em relação ao léxico adquirido, mas em relação à motivação em estudar inglês, além da confiança em falar e tentar, mesmo que errando. Ademais, tendo visto as estratégias de leitura, tendo feito atividades de expansão de vocabulário, dentre outras coisas, os alunos fizeram novamente uma leitura dos textos do ENEM de 2012, mas desta vez tendo que responder as

perguntas dessa edição do ENEM e foi perceptível que tiveram uma maior facilidade do que no início do projeto.

Por fim, foi realizado um simulado contendo quinze questões das edições passadas do ENEM (APÊNDICE D), dentre elas tinham questões das edições de 2013, 2015 e 2016. Ao fim, fez-se perceptível uma melhora em relação ao entendimento dos textos por parte dos alunos, uma vez que vinte (20) dos trinta e quatro (34) alunos participantes acertaram de 10 a 13 questões, doze (12) acertaram de 7 a 10 e dois (2) alunos acertaram as 15 questões. Fez-se perceptível também a importância de deixar de lado, em grande parte dos momentos da aula, a tradução e passar a trabalhar a língua inglesa pela própria LI, mas sempre levando em consideração que os alunos precisam de uma base, que pode ser trabalhada em aulas que mesquem o uso da LI com o da língua materna por parte do professor até que este perceba que os alunos se sentem confortáveis para ter a aula totalmente em inglês e tentar falar, mesmo que errando.

## 5 Resultados e considerações finais

Após a realização da pesquisa com os documentos que regem a educação e da realização do projeto de averiguação de uso de abordagens por parte docente que foi aplicado na EREM Dom João da Mata Amaral em Garanhuns - PE, é possível fazer algumas considerações a respeito da adequação da teoria à prática nas escolas regulares, pois é perceptível que os documentos aqui discutidos (BNCC e PCNs) visam um ensino de LI que trabalhe bem todas as habilidades (leitura, comunicação oral, compreensão auditiva e prática escrita), apesar de manter seu foco na leitura e na oralidade, entretanto, o que parece, é que quem escreve os documentos negligencia a realidade vivida nas escolas regulares em território brasileiro e isso se percebe quando vemos alguns princípios definidos pelos documentos, como o de que se deve prezar pelo desenvolvimento de todas as habilidades, porém sem levar em consideração, por exemplo, o pouco tempo disponibilizado para o ensino de LI nas escolas regulares que é uma das muitas dificuldades enfrentadas no processo de ensino-aprendizagem de LI.

Observando-se tais quesitos, entendemos que os documentos que regem a educação brasileira até fazem uma boa discussão sobre o ensino de LI e o preveem da forma que deveria acontecer, porém, parecem esquecer que há inúmeros problemas que dificultam este trabalho com as habilidades de forma integrada, problemas esses que estão, muitas vezes, como já previamente discutido e explicado, fora do alcance do professor, pois vão desde a própria formação dos professores de LI, que, muitas vezes, deixam a desejar no ensino de metodologias e abordagens que fujam ao uso da AT.

Além disso, complicando ainda mais a questão, sendo até, talvez, uma das possíveis razões pelas quais as abordagens e os métodos de ensino/aprendizagem escolhidos/as não são bem utilizados/as, não há, por vezes, sequer um material didático coerente e de qualidade (quando ele existe na escola) que auxilie os professores em suas aulas, assim como existem, e não raramente, turmas superlotadas e uma severa falha na contratação dos próprios profissionais docentes, uma vez que é possível encontrar, em várias escolas regulares, professores que sequer tem um curso de idiomas ministrando aulas de LI.

Estes problemas percebidos só podem ser sanados se houver uma ampla e séria reavaliação do sistema educacional em relação ao ensino de LE de forma completa, isto é, desde a formação dos professores, à criação ou aquisição de um material didático satisfatório, salários melhores para estes profissionais, turmas com um número de estudantes mais condizente para

a realização de um trabalho de fato viável e efetivo da (e na) língua, a disponibilização de uma maior carga horária para este ensino, maior autonomia de trabalho para o profissional docente graduado, etc., ou seja, ao que parece, seria o contrário de quase tudo que vemos hoje em dia. A partir disso é que poderemos tentar manter um ensino de LI condizente com o que os documentos definem.

Diante de todo esse quadro, e ao longo da aplicação do projeto de leitura e compreensão de textos com uso da abordagem comunicativa, dentre as dificuldades supracitadas, a maior percebida foi a falta de tempo disponibilizado pelo professor para aplicação do projeto, pois, apesar do professor, que possui graduação em Letras Inglês, querer disponibilizar todas as aulas para o pesquisador, ele precisava dar conta dos conteúdos programáticos e das demandas exigidas pela escola, sendo assim, muito do que foi planejado no projeto foi deixado de lado ou feito mais rápido do que deveria, o que leva a reflexão sobre a prática do dia a dia do professor que, mesmo que planeje várias atividades, talvez não tenha tempo hábil para aplicá-las, o que gera resultados menos satisfatórios do que os esperados.

Ademais, é imprescindível evidenciar que o uso dos diferentes métodos da abordagem comunicativa no ensino de LI nas escolas regulares se faz totalmente necessário, pois esta abordagem compreende a língua como objeto de interação social o que faz com que as atividades sejam pensadas de modo a fazer com que os alunos façam uso da língua em situações menos regradas do que nas outras abordagens (Estrutural e Tradicional), assim como é importante frisar também que é possível trabalhar a leitura e compreensão textual por meio desta abordagem, pois ela possui métodos que auxiliam no desenvolvimento dessa habilidade, como as técnicas de leitura.

Sobre isso, acrescentamos que uma das dificuldades de se utilizar a AC em turmas de escolas regulares é que o número de alunos, no geral, excede o aconselhável para uma aula de línguas, pois isso dificulta a observação e percepção do professor às dificuldades singulares de cada aluno, de forma que este profissional tem que basear seu ensino em uma metodologia que ignore as diferenças no processo de aprendizagem de cada indivíduo, como é o caso da abordagem tradicional, que foca no ensino da gramática de forma descontextualizada e homogeneizante, gerando alunos que não conseguem fazer uso real (comunicativo) da língua e muitas vezes não conseguem nem fazer uso dos próprios conteúdos gramaticais apresentados nessas aulas, como é o caso dos vestibulares e provas como o ENEM, uma vez que os alunos não se sentem confortáveis em realizar essas provas em LI, muitos chegando, inclusive, e conseqüentemente, à universidade com o nível aqui exposto.

Dito isto, é importante ressaltar, no entanto, que a aplicação do projeto em si trouxe resultados satisfatórios, uma vez que os alunos, ao fim de todo esse período, se sentiam mais confortáveis ao fazer uso da língua e também mais preparados para enfrentar provas variadas como o ENEM, o que foi de suma importância, pois, ao início do projeto, estes alunos pretendiam fazer a prova em espanhol por “medo da LI”, mas no fim, deram um voto de confiança ao projeto e fizeram a prova em inglês com sucesso, de modo que a maioria conseguiu ingressar na universidade.

Dessa forma, programas como o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), do qual este projeto é oriundo, são de indubitável e inquestionável importância para a formação de professores melhor qualificados, uma vez que eles permitem que os professores em formação observem as demandas da escola e criem projetos que busquem sanar, na medida do possível, esses problemas observados. Além disso, o uso de abordagens diferentes da AT é de extrema valia para mudar a perspectiva que inúmeros alunos parecem possuir sobre o ensino de LI, uma vez que é impossível de se mudar resultados seguindo sempre os mesmos métodos e as mesmas abordagens.

Por fim, há ainda um longo caminho a percorrer até que se tenha um ensino de língua inglesa que seja, de fato, congruente com os documentos que regem a educação e que auxilie no processo integral do aluno, mas esse caminho será mais agradável se cada professor tentar rever as suas práticas e tentar ao máximo, mesmo com todos os percalços, fazer com que os alunos entendam a necessidade de se aprender uma nova língua, sobretudo o inglês, levando-se em consideração a conjuntura mundial atual e a importância que a língua inglesa exerce nessa conjuntura.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas**, 6ª ed. SP: Pontes, 2010.
- BLAZI, T. M. D.; DIAS, L. C. F. **O que é linguística aplicada**. Anais do Universidade em foco: o caminho das humanidades. UNICENTRO, agosto, 2007.
- BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio**. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Linguagens, Códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC, 2000.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy**. Califórnia: Prentice Hall Regents, 1994.
- COELHO, Hilda Simone Henrique. “É possível aprender inglês na escola?” Crenças de professores sobre o ensino de inglês em escolas públicas. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes, 2006.
- CORACINI, Maria José. **Identidade e discurso**. Campinas: Argos, 2003.
- CRYSTAL, D. **English as a global language**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- DAY, Kelly. **Ensino de Língua Estrangeira no Brasil: entre a escolha obrigatória e a obrigatoriedade voluntária**. Revista escrita, Rio de Janeiro, n. 15, p. 01-13, 2012.
- DEMIREZEN, M. **Cognitive-Code Learning Theory and Foreign Language Learning Relations**. International Online Journal of Education and Teaching (IOJET), 2014
- LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. Contexturas, APLIESP, n.4, p. 13-24, 1999.
- 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 USFC, 1988. p. 211-236.

- MORAES, Rozângela Nogueira de. Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In: BARCELOS, Ana Maria Ferreira (Org.). **Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. São Paulo: Pontes, 2006.
- NEVES, M. S. Os mitos de abordagens tradicionais e estruturais ainda interferem na prática de sala de aula. In: Paiva, V. L. M (org). **Ensino de língua inglesa: Reflexões e Experiências**. 3ª ed. Campinas, SP: Pontes, 2005.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Aula de inglês: do planejamento à avaliação**. 1ª ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira. **Ensino de língua inglesa: reflexões e experiências**. São Paulo: Pontes, 2005.
- PERNAMBUCO, Secretaria de educação. **Parâmetros curriculares de Língua Inglesa – Ensino Fundamental e Médio**. Pernambuco: Undime, 2013.
- PETTY, Geoff. **Teaching today: a practical guide**. UK: Nelson Thornes, 2009.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 1999.
- SECCATO, Mariana Guedes. A importância do uso pleno da língua inglesa durante o processo de ensino-aprendizagem nas séries iniciais do ensino fundamental. In: ROCHA, Cláudia Hilsdorf. **Língua estrangeira para crianças: ensino-aprendizagem e formação docente**. Campinas, SP: Pontes, 2010.
- SILVEIRA, M. I. M. **Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino**. Maceió: Edições catavento, 1999.
- SILVEIRA, Denise; CORDOVA, Fernanda peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA; Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- SIQUEIRA, Sávio. O ensino de inglês na escola pública: do professor postíço ao professor mudo, chegando ao professor crítico-reflexivo. In: LIMA, Diógenes Cândido de. **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão de múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.
- SOUZA, Lynn Mario Trindade Menezes de. **O Ensino da Leitura em Língua Estrangeira para Iniciantes**. Cadernos da PUC, São Paulo, v. 16. 59-68, 1983.
- SOUZA, Lynn Mário T. Menezes de. **O processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira**. São Paulo: PUC, 1986.

## APÊNDICE A – Comentários dos alunos sobre os textos

Série: 3º "A"

Tema: Questão 95

O texto mostra um preconceito linguístico com pessoas de outras regiões. Que muitos não aceitam a linguagem que por exemplo é falada no nordeste, as pessoas do sudeste tem um preconceito muito grande. E acham que é uma coisa horrível a linguagem do nordestinos.

Série: 3º Ano "A"      Matéria: Inglês

Texto 95

A tirinha mostra a diferença de linguagem deles, pois a primeira tirinha ele usa uma linguagem informal, usa muitos gírias e aí na segunda ele é bem formal, mas ambos entendem o que o outro fala.

Inglês:

\* Fale sobre o texto.

texto (Questão 95).

As pessoas tem preconceito por estrangeiros, e esse texto relata isso, os dois homens estão corrigindo a maneira que cada um fala.

Devemos trata com respeito a maneira de como seu colega fala.

Primeira imagem

As pessoas não se preocupa muito em fazer as coisa com amor se preocupa mais com quanto vai ganhar o que vai receber em troca não se preocupa no melhor no que vai fazer por amor.

"2º Texto"

Inglês

Tendo em vista o que o texto quis passar, temos a "realidade escrita", pois, as pessoas ~~sempre~~ <sup>sempre</sup> querem ser piores que as outras, sempre estão "ali", querendo passar por cima do próximo para alcançar seus grandes objetivos.

"As pessoas querem ter o melhor, ~~mas~~ mas não melhor que elas."

Questão 95

A charge retrata um preconceito entre dois homens, o preconceito linguístico, a pesar de um entender o que o outro deseja dizer um faz questão de dizer de o outro está de certa errado. O personagem "Caipira" que fala de uma forma mais informal diz que o personagem mais "formal" fala de uma maneira errada por ser diferente da dele, no entanto o outro personagem o corrige "gramaticalmente", afirmando que ele sabe mais sobre a linguagem padrão que o personagem Caipira. O que é desnecessário, já que eles falam a mesma língua e se entendem não existe motivos para correções dessa maneira.

Série/Turma: 3º Ano "A"

"When the power of love  
 The love of power, the world will know  
 peace."

"Quando o poder do amor supera  
 o amor do poder, o mundo se compreenderá.  
 paz"

O trecho faz uma comparação e cita amor e poder,  
 faz uma reflexão pela paz, por não se opor  
 ao poder.

3º Ano "A"

Na questão 93 os dois rapazes discutem em  
 relação as línguas, pois os dois sabem a língua  
 mas um é norma culta e o outro é a norma  
 popular, os dois querem se achar melhor que o outro.  
 Porém os dois estão falando constantemente mas ocorre  
 a variação linguística.

Frase de Jimi Hendrix

O que Jimi quis passar nessa mensagem é que na situa-  
 ção de amor está obtido do poder. E como pacífico seria  
 o mundo se o amor remanesse o poder.

Porém ainda há esperança de o mundo ter paz e a ne-  
 cessidade ser equilibrada em relação ao poder.

Texto referente a questão 94.

A citação de Jimi Hendrix é bastante profunda, pois fala  
 sobre contradições como o poder e a paz. Será que onde  
 existe um tipo de poder, não poderá haver paz? Não  
 é este o problema, a questão é quando o poder se  
 sobrepõe ao amor. Quando o que detém o poder sente-se  
 superior ao que não o tem, e usa deste poder para  
 humilhar o seu "semelhante", não há possibilidade  
 de harmonia, a necessidade de poder que gera guerras.



## APÊNDICE B - Atividade de expansão de vocabulário

When I'm with my family I like...

The best invention ever was...

I would surely live without...

I would never live without...

Something I'd like to change in the world is...

Something I'd like to change in me is...

If I had the opportunity I would...

On Sundays I usually...

If I had more free time I would...

My favorite pastime is...

One thing I really need at the moment is...

If I had enough money I would...

I will never regret \_ing...

When I'm with my friends I like...

## APÊNDICE C – Final alternativo para os contos de terror

I didn't can move any muscle, until she told me that was another intruder in our house. I looked at all my house and I didn't find anyone. When I was going to bed again, something grab my neck.

They got back to the bedroom and when the girl opened the door a hand pulled her down.

APÊNDICE D - SIMULADO

**QUESTÃO 93**

**Frankentissue: printable cell technology**

In November, researchers from the University of Wollongong in Australia announced a new bio-ink that is a step toward really printing living human tissue on an inkjet printer. It is like printing tissue dot-by-dot. A drop of bio-ink contains 10,000 to 30,000 cells. The focus of much of this research is the eventual production of tailored tissues suitable for surgery, like living Band-Aids, which could be printed on the inkjet.

However, it is still nearly impossible to effectively replicate nature's ingenious patterns on a home office accessory. Consider that the liver is a series of globules, the kidney a set of pyramids. Those kinds of structures demand 3D printers that can build them up, layer by layer. At the moment, skin and other flat tissues are most promising for the inkjet.

Disponível em: <http://discovermagazine.com>. Acesso em: 2 dez. 2012.

O texto relata perspectivas no campo da tecnologia para cirurgias em geral, e a mais promissora para este momento enfoca o(a)

- A** uso de um produto natural com milhares de células para reparar tecidos humanos.
- B** criação de uma impressora especial para traçar mapas cirúrgicos detalhados.
- C** desenvolvimento de uma tinta para produzir pele e tecidos humanos finos.
- D** reprodução de células em 3D para ajudar nas cirurgias de recuperação dos rins.
- E** extração de glóbulos do fígado para serem reproduzidos em laboratório.

**QUESTÃO 94**

The graphic is a black and white advertisement for disaster preparedness in Connecticut. At the top, it lists several major disasters: GlobalFlu Pandemic, 9/11Terrorism, EarthquakeHaiti, KatrinaHurricane, and ChernobylNuclear. Below this, it asks 'Connecticut?' and 'Would you know what to do if disaster struck here? Learn to live prepared.' It then provides the website 'ct.gov/dph/prepare' for more information. A small image of a booklet titled 'CONNECTICUT GUIDE TO EMERGENCY PREPAREDNESS' is shown at the bottom left of the graphic.

Disponível em: [www.ct.gov](http://www.ct.gov). Acesso em: 30 jul. 2012 (adaptado).

Orientações à população são encontradas também em sites oficiais. Ao clicar no endereço eletrônico mencionado no cartaz disponível na internet, o leitor tem acesso aos(às)

- A** ações do governo local referentes a calamidades.
- B** relatos de sobreviventes em tragédias marcantes.
- C** tipos de desastres naturais possíveis de acontecer.
- D** informações sobre acidentes ocorridos em Connecticut.
- E** medidas de emergência a serem tomadas em catástrofes.

**QUESTÃO 91**
**Italian university switches to English**

By Sean Coughlan, BBC News education correspondent  
16 May 2012 Last updated at 09:49 GMT

Milan is crowded with Italian icons, which makes it even more of a cultural earthquake that one of Italy's leading universities — the Politecnico di Milano — is going to switch to the English language. The university has announced that from 2014 most of its degree courses — including all its graduate courses — will be taught and assessed entirely in English rather than Italian.

The waters of globalisation are rising around higher education — and the university believes that if it remains Italian-speaking it risks isolation and will be unable to compete as an international institution. "We strongly believe our classes should be international classes — and the only way to have international classes is to use the English language", says the university's rector, Giovanni Azzone.

COUGHLAN, S. Disponível em: [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk). Acesso em: 31 jul. 2012.

As línguas têm um papel importante na comunicação entre pessoas de diferentes culturas. Diante do movimento de internacionalização no ensino superior, a universidade Politecnico di Milano decidiu

- A** elaborar exames em língua inglesa para o ingresso na universidade.
- B** ampliar a oferta de vagas na graduação para alunos estrangeiros.
- C** investir na divulgação da universidade no mercado internacional.
- D** substituir a língua nacional para se inserir no contexto da globalização.
- E** estabelecer metas para melhorar a qualidade do ensino de italiano.

**QUESTÃO 92**
**Ebony and ivory**

Ebony and ivory live together in perfect harmony  
Side by side on my piano keyboard, oh Lord, why don't we?  
We all know that people are the same wherever we go  
There is good and bad in ev'ryone,  
We learn to live, we learn to give  
Each other what we need to survive together alive

McCARTNEY, P. Disponível em: [www.paulmccartney.com](http://www.paulmccartney.com). Acesso em: 30 maio 2016.

Em diferentes épocas e lugares, compositores têm utilizado seu espaço de produção musical para expressar e problematizar perspectivas de mundo. Paul McCartney, na letra dessa canção, defende

- A** o aprendizado compartilhado.
- B** a necessidade de donativos.
- C** as manifestações culturais.
- D** o bem em relação ao mal.
- E** o respeito étnico.

## QUESTÃO 95

### QUESTÃO 95

BOGOF is used as a noun as in 'There are some great bogofs on at the supermarket' or an adjective, usually with a word such as 'offer' or 'deal' — 'there are some great bogof offers in store'.

When you combine the first letters of the words in a phrase or the name of an organisation, you have an acronym. Acronyms are spoken as a word so NATO (North Atlantic Treaty Organisation) is not pronounced N-A-T-O. We say NATO. Bogof, when said out loud, is quite comical for a native speaker, as it sounds like an insult, 'Bog off!' meaning go away, leave me alone, slightly childish and a little old-fashioned.

BOGOF is the best-known of the supermarket marketing strategies. The concept was first imported from the USA during the 1970s recession, when food prices were very high. It came back into fashion in the late 1990s, led by big supermarket chains trying to gain a competitive advantage over each other. Consumers were attracted by the idea that they could get something for nothing. Who could possibly say 'no'?

Disponível em: [www.bbc.co.uk](http://www.bbc.co.uk). Acesso em: 2 ago. 2012 (adaptado).

Considerando-se as informações do texto, a expressão "bogof" é usada para

- A anunciar mercadorias em promoção.
- B pedir para uma pessoa se retirar.
- C comprar produtos fora de moda.
- D indicar recessão na economia.
- E chamar alguém em voz alta.



Disponível em: [www.barhampc.kentparishes.gov.uk](http://www.barhampc.kentparishes.gov.uk). Acesso em: 31 jul. 2012.

Uma campanha pode ter por objetivo conscientizar a população sobre determinada questão social. Na campanha realizada no Reino Unido, a frase "A third of the food we buy in the UK ends up being thrown away" foi utilizada para enfatizar o(a)

- A desigualdade social.
- B escassez de plantações.
- C reeducação alimentar.
- D desperdício de comida.
- E custo dos alimentos.

## QUESTÃO 93

### 36 hours in Buenos Aires

Contemporary Argentine history is a roller coaster of financial booms and cracks, set to gripping political soap operas. But through all the highs and lows, one thing has remained constant: Buenos Aires's graceful elegance and cosmopolitan cool. This attractive city continues to draw food lovers, design buffs and party people with its riotous night life, fashion-forward styling and a favorable exchange rate. Even with the uncertain economy, the creative energy and enterprising spirit of Porteños, as residents are called, prevail — just look to the growing ranks of art spaces, boutiques, restaurants and hotels.

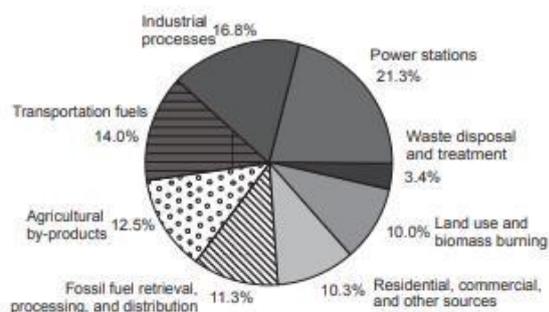
SINGER, P. Disponível em: [www.nytimes.com](http://www.nytimes.com). Acesso em: 30 jul. 2012.

Nesse artigo de jornal, Buenos Aires é apresentada como a capital argentina, que

- A foi objeto de novelas televisivas baseadas em sua vida noturna e artística.
- B manteve sua elegância e espírito cosmopolita, apesar das crises econômicas.
- C teve sua energia e aspecto empreendedor ofuscados pela incerteza da economia.
- D foi marcada historicamente por uma vida financeira estável, com repercussão na arte.
- E parou de atrair apreciadores da gastronomia, devido ao alto valor de sua moeda.

## QUESTÃO 94

### Annual Greenhouse Gas Emissions by Sector



Disponível em: [www.globalwarming.org](http://www.globalwarming.org). Acesso em: 31 jul. 2012 (adaptado).

## QUESTÃO 92

Monday September 20, 2010



RIDGWAY, L. Disponível em: <http://borfw.com>. Acesso em: 23 fev. 2012.

A emissão de gases tóxicos na atmosfera traz diversas consequências para nosso planeta. De acordo com o gráfico, retirado do texto *Global warming is an international issue*, observa-se que

- A as queimadas poluem um pouco mais do que os combustíveis usados nos meios de transporte.
- B as residências e comércios são os menores emissores de gases de efeito estufa na atmosfera.
- C o processo de tratamento de água contribui para a emissão de gases poluentes no planeta.
- D os combustíveis utilizados nos meios de transportes poluem mais do que as indústrias.
- E os maiores emissores de gases de efeito estufa na atmosfera são as usinas elétricas.

## QUESTÃO 91

### Horse or cow

Prior to taking retirement and selling off his land, a farmer needed to get rid of all the animals he owned, so he decided to call on every house in his village. At houses where the man was the boss, he gave a horse; at houses where the woman was the boss, he gave a dairy cow.

Approaching one cottage, he saw a couple gardening and called out, 'Who's the boss around here?'

'I am,' said the man.

The farmer said: 'I have a black horse and a brown horse. Which one would you like?'

The man thought for a minute and said, 'The black one.'

'No, no, get the brown one,' said his wife.

The farmer said, 'Here's your cow.'

TIBBALLS, G. *The book of senior jokes*. Great Britain: Michael O'Mara, 2009 (adaptado).

O texto relata o caso de um fazendeiro prestes a se aposentar e vender sua fazenda. O aspecto cômico desse texto provém da

- A constatação pelo fazendeiro da razão de sua aposentadoria.
- B opinião dos vizinhos referente à forma de se livrar dos animais.
- C percepção do fazendeiro quanto à relação de poder entre o casal.
- D agressividade da esposa relacionada a um questionamento inocente.
- E indecisão dos cônjuges quanto à melhor escolha a ser feita no momento.

A partir da leitura do texto sobre a comemoração do Ano-novo na Escócia, observa-se que, com o tempo, aspectos da cultura de um povo podem ser

- A passados para outros povos.
- B substituídos por outras práticas.
- C reforçados pelas novas gerações.
- D valorizados pelas tradições locais.
- E representados por festas populares.

Na tira da série *For better or for worse*, a comunicação entre as personagens fica comprometida em um determinado momento porque

- A as duas amigas divergem de opinião sobre futebol.
- B uma das amigas desconsidera as preferências da outra.
- C uma das amigas ignora que o outono é temporada de futebol.
- D uma das amigas desconhece a razão pela qual a outra a maltrata.
- E as duas amigas atribuem sentidos diferentes à palavra *season*.

## QUESTÃO 92

### First Footing

One of the major Hogmanay customs was "first-footing". Shortly after "the bells" — the stroke of midnight when public clocks would chime to signal the start of the new year —, neighbours would visit one another's houses to wish each other a good new year. This visiting was known as "first-footing", and the luckiest first-foot into any house was a tall, dark and handsome man — perhaps as a reward to the woman who traditionally had spent the previous day scrubbing her house (another Hogmanay ritual). Women or red heads, however, were always considered bad luck as first-foots.

First-foots brought symbolic gifts to "handsel" the house: coal for the fire, to ensure that the house would be warm and safe, and shortbread or black bun (a type of fruit cake) to symbolise that the household would never go hungry that year.

First-footing has faded in recent years, particularly with the growth of the major street celebrations in Edinburgh and Glasgow, although not the Scots love of a good party, of which there are plenty on the night!

Disponível em: [www.visitscotland.com](http://www.visitscotland.com). Acesso em: 23 nov. 2011.

### QUESTÃO 91

My brother the star, my mother the earth  
 my father the sun, my sister the moon,  
 to my life give beauty, to my  
 body give strength, to my corn give  
 goodness, to my house give peace, to  
 my spirit give truth, to my elders give  
 wisdom.

Disponível em: [www.blackhawkproductions.com](http://www.blackhawkproductions.com). Acesso em: 8 ago. 2012.

Produções artístico-culturais revelam visões de mundo próprias de um grupo social. Esse poema demonstra a estreita relação entre a tradição oral da cultura indígena norte-americana e a

- A transmissão de hábitos alimentares entre gerações.
- B dependência da sabedoria de seus ancestrais.
- C representação do corpo em seus rituais.
- D importância dos elementos da natureza.
- E preservação da estrutura familiar.

### QUESTÃO 93

Why am I compelled to write? Because the writing saves me from this complacency I fear. Because I have no choice. Because I must keep the spirit of my revolt and myself alive. Because the world I create in the writing compensates for what the real world does not give me. By writing I put order in the world, give it a handle so I can grasp it.

ANZALDÚA, G. E. *Speaking in tongues: a letter to third world women writers*. In: HERNANDEZ, J. B. (Ed.). *Women writing resistance: essays on Latin America and the Caribbean*. Boston: South End, 2003.

Gloria Evangelina Anzaldúa, falecida em 2004, foi uma escritora americana de origem mexicana que escreveu sobre questões culturais e raciais. Na citação, o intuito da autora é evidenciar as

- A razões pelas quais ela escreve.
- B compensações advindas da escrita.
- C possibilidades de mudar o mundo real.
- D maneiras de ela lidar com seus medos.
- E escolhas que ela faz para ordenar o mundo.

### QUESTÃO 94

#### How fake images change our memory and behaviour

For decades, researchers have been exploring just how unreliable our own memories are. Not only is memory fickle when we access it, but it's also quite easily subverted and rewritten. Combine this susceptibility with modern image-editing software at our fingertips like Photoshop, and it's a recipe for disaster. In a world where we can witness news and world events as they unfold, fake images surround us, and our minds accept these pictures as real, and remember them later. These fake memories don't just distort how we see our past, they affect our current and future behaviour too – from what we eat, to how we protest and vote. The problem is there's virtually nothing we can do to stop it.

Old memories seem to be the easiest to manipulate. In one study, subjects were showed images from their childhood. Along with real images, researchers snuck in manipulated photographs of the subject taking a hot-air balloon ride with his or her family. After seeing those images, 50% of subjects recalled some part of that hot-air balloon ride – though the event was entirely made up.

EVELETH, R. Disponível em: [www.bbc.com](http://www.bbc.com). Acesso em: 16 jan. 2013 (adaptado).

A reportagem apresenta consequências do uso de novas tecnologias para a mente humana. Nesse contexto, a memória das pessoas é influenciada pelo(a)

- A alteração de imagens.
- B exposição ao mundo virtual.
- C acesso a novas informações.
- D fascínio por *softwares* inovadores.
- E interferência dos meios de comunicação.

## ANEXO A – Tirinhas



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

6966



Copyright © 2000 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Redistribution in whole or in part prohibited.

7525

## ANEXO B – Minicontos de terror

**MY WIFE WOKE ME UP LAST NIGHT TO TELL ME THERE WAS AN INTRUDER IN OUR HOUSE. SHE WAS MURDERED BY AN INTRUDER 2 YEARS AGO.**

**I BEGIN TUCKING HIM INTO BED AND HE TELLS ME, "DADDY, CHECK FOR MONSTERS UNDER MY BED." I LOOK UNDERNEATH FOR HIS AMUSEMENT AND SEE HIM, ANOTHER HIM, UNDER THE BED, STARING BACK AT ME QUIVERING AND WHISPERING, "DADDY, THERE'S SOMEBODY ON MY BED."**

**I ALWAYS THOUGHT MY CAT HAD A STARING PROBLEM - SHE ALWAYS SEEMED FIXATED ON MY FACE. UNTIL ONE DAY, WHEN I REALIZED THAT SHE WAS ALWAYS LOOKING JUST BEHIND ME.**

**A GIRL HEARD HER MOM YELL HER NAME FROM DOWNSTAIRS, SO SHE GOT UP AND STARTED TO HEAD DOWN. AS SHE GOT TO THE STAIRS, HER MOM PULLED HER INTO HER ROOM AND SAID "I HEARD THAT, TOO."**

**THERE WAS A PICTURE IN MY PHONE OF ME SLEEPING. I LIVE ALONE.**

**YOU GET HOME, TIRED AFTER A LONG DAY'S WORK AND READY FOR A RELAXING NIGHT ALONE. YOU REACH FOR THE LIGHT SWITCH, BUT ANOTHER HAND IS ALREADY THERE.**