

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS DE ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO

Bolsista: Rafaella da Silva Leão, CNPq

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Iolete Ribeiro da Silva

MANAUS
2010

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
DEPARTAMENTO DE APOIO À PESQUISA
PROGRAMA INSTITUCIONAL DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA

RELATÓRIO PARCIAL
PIB - SA - 0045/2009
CONTEXTOS DE APRENDIZAGEM E ESTRATÉGIAS DE ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA DE NÍVEL MÉDIO

Bolsista: Rafaella da Silva Leão, CNPq

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Iolete Ribeiro da Silva

MANAUS
2010

Todos os direitos deste relatório são reservados à Universidade Federal do Amazonas e parte dele só poderá ser reproduzida para fins acadêmicos ou científicos.

Esta pesquisa foi financiada pelo Conselho Nacional de Pesquisa – CNPq, através do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica da Universidade Federal do Amazonas, e foi desenvolvida pelo Laboratório de Pesquisa em Desenvolvimento Humano e Educação, da Faculdade de Psicologia

RESUMO

É inegável a importância, atualmente, de se obter a língua estrangeira inglesa como segunda língua, especialmente devido às exigências do mercado de trabalho. No entanto, as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem desta língua, não tem satisfeito as reais necessidades do aprendiz, sobretudo em se tratando do ensino de língua inglesa em escolas da rede pública de ensino. O objetivo geral deste estudo foi analisar contextos de aprendizagem e estratégias de ensino utilizadas em aulas de Língua inglesa, em uma escola pública de ensino médio e os objetivos específicos foram: descrever as práticas pedagógicas utilizadas na escola; levantar o material didático utilizado nas salas de aula pesquisadas, identificando se suas características estão compatíveis com a proposta pedagógica adotada pela escola; identificar as estratégias de ensino e concepções de aprendizagem, avaliação, ensino e papel do professor e do aluno presentes nos contextos estudados. Foi uma pesquisa alicerçada na abordagem sociogenética do desenvolvimento humano, proposta por Lev Vygotsky e pautou-se na abordagem qualitativa da pesquisa. Participaram deste estudo três docentes e duas turmas de ensino médio, composta por em torno de 40 alunos cada turma. A coleta dos dados foi realizada através de análise documental, observação participante e entrevista com dois docentes. Os resultados apontaram a necessidade de se repensar não apenas as estratégias de ensino-aprendizagem nas aulas de língua inglesa, de modo a torná-las mais atraentes aos alunos mas, sobretudo, a necessidade de se trabalhar a relação professor-aluno no contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: LÍNGUA INGLESA; CONSTRUTIVISMO; ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM.

ABSTRACT

There is no denying the importance nowadays of obtaining the foreign language English as a second language, especially given the demands of the labor market. However, the strategies used in the teaching-learning process of this language failed to satisfy the real needs of the learner, particularly when it comes to English language teaching in public schools. The aim of this study was to analyze learning contexts and teaching strategies used in English classes in a public high school. The specific objectives were: to describe the teaching practices used in school, raise the teaching material used in the classrooms surveyed, identifying if their characteristics are compatible with the pedagogical proposal adopted by the school; to identify the teaching strategies and learning concepts, assessment, teaching and role of teacher and student present in the contexts studied. It was a research based on the sociogenetic approach of human development proposed by Lev Vygotsky and was based on the approach of qualitative research. Participants were three teachers and two high school classes, comprising around 40 students each class. Data collection was conducted through documentary analysis, participant observation and interviews with two teachers. The results indicate the need to rethink not only the strategies of teaching and learning in English language lessons in order to make them more attractive to students, but especially the need to work on teacher-student relationship in the school context.

KEY-WORDS: ENGLISH LANGUAGE; CONSTRUCTIVISM; TEACHING-LEARNING STRATEGIES.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	06
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	07
1.1 Construtivismo	07
1.1.1 Construtivismo, Vygotsky e os conceitos de Interação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).	09
1.1.2 A visão construtivista da educação.....	11
METODOLOGIA.....	17
Quanto ao método de pesquisa	17
Contexto da pesquisa.....	17
Os participantes	17
Procedimentos para construção dos dados	18
1 Observação participante	18
2 Análise Documental	18
3 Entrevista aberta.....	18
Procedimento para Análise de Dados	19
ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....	20
1 Dados a partir da análise dos documentos.....	20
2 Dados da Observação da Escola Pesquisada	36
3 Dados da Entrevista com os professores	30
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	36
REFERÊNCIAS	37
CRONOGRAMA.....	40
ANEXOS	41

INTRODUÇÃO

Aprender uma língua estrangeira não consiste em decodificar um aglomerado de frases e memorizá-las. Essa aprendizagem deve oferecer ao indivíduo uma maior compreensão do que há, no aprendizado de uma língua, para além de textos escritos e falados.

Atualmente, o ensino de língua inglesa no Brasil vem se mostrando cada vez mais importante, devido às exigências do mundo moderno, muito embora seu aprendizado tenha ficado comprometido frente às das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas nas escolas e cursos livres. Seu aprendizado “parece ter ficado encajado no método de tradução e análise do início do século” (SCHUTZ *apud* NOGUEIRA, 2007), devido a diversos fatores como a falta de qualificação de professores, material didático inadequado, metodologia antiga e turmas muito numerosas, fatores que dificultam o aprendizado tanto na escola pública, quanto na particular (NOGUEIRA, 2007).

A partir do exposto acima, através desta pesquisa, procurou-se responder a tais questões: que práticas pedagógicas têm sido utilizadas nos cursos de língua inglesa? Quais são as principais dificuldades apresentadas por alunos e professores nesses cursos e que concepções teóricas tem embasado as propostas pedagógicas de tais cursos? Neste sentido, os objetivos deste estudo consistiram em descrever as práticas pedagógicas utilizadas na escola; levantar o material didático utilizado nas salas de aula pesquisadas, identificando se suas características estavam compatíveis com a proposta pedagógica adotada pela escola; identificar as estratégias de ensino e concepções de aprendizagem, avaliação, ensino e papel do professor e do aluno presentes nos contextos estudados. Em suma, objetivou analisar e compreender estes contextos onde são utilizadas as estratégias de ensino.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O referencial teórico da pesquisa será apresentado através de uma pequena revisão de literatura sobre o construtivismo, a aprendizagem de uma língua estrangeira e uma análise de estratégias de ensino-aprendizagem.

1.1 O CONSTRUTIVISMO

Ao falarmos em contextos de aprendizagem e estratégias de ensino, é indispensável que seja utilizada, aqui, uma fundamentação voltada para os principais agentes constituintes do âmbito escolar (alunos, professores, textos, contextos e demais aspectos). Assim, este estudo baseia-se, na abordagem construtivista, proposta por Vygotsky e seguidores, segundo a qual, os processos psicológicos possuem uma gênese social e o sujeito participa, de maneira ativa, na produção do seu processo de desenvolvimento e de aprendizagem.

Segundo Neves e Damiani (2006), são muitas e distintas as interpretações da obra de Vygotsky. A vasta produção acadêmica de Vygotsky, “aproximadamente 180 trabalhos, realizada num curto espaço de tempo, dez anos apenas” (BONIN *apud* LUCCI, p. 2, 2006) tem gerado diversas interpretações e distintas aplicações. Para alguns, foi psicolingüista, para outros, psicólogo, professor, havendo divergências, inclusive, quanto a sua filiação às diversas correntes: sóciohistórica, histórico-cultural, construtivista entre outras. Seu pensamento possui diversas classificações, entre outras, encontra-se: o socioconstrutivismo, o sociointeracionismo, o sociointeracionismo-construtivista e o construtivismo pós-piagetiano. Não é nosso intuito, aqui, explicar cada classificação proposta acerca das áreas de estudo deste estudioso, portanto, serão trabalhados, especialmente, os assuntos referentes à educação, como já mencionado anteriormente.

1.1.1 Construtivismo, Vygotsky e os conceitos de Interação e Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

De um modo amplo, entende-se o construtivismo a partir da noção de que nada, a rigor, está concluído e, mais especificamente, que o conhecimento é algo inacabado, pois vai se constituindo a partir da interação entre sujeito e ambiente (meio físico e social), com o simbolismo humano, enfim, com o mundo das relações sociais e não por uma atribuição hereditária do ser. O homem é um ser que transforma e é transformado a partir das relações que acontecem em uma determinada cultura e seu desenvolvimento cognitivo se dá de fora para dentro.

Etimologicamente, o verbo “construir” origina-se do latim *construere* e possui muitos significados (semear, dar estrutura a, dispor, combinar partes, entre outros), no entanto um deles constitui-se como fundamental para a presente pesquisa, que é o de unir (interar) distintos elementos para dar forma a um todo, pois segundo a abordagem construtivista Vygotskyana, o desenvolvimento humano não decorre de fatores isolados que amadurecem, nem de fatores ambientais que exercem influência sobre o organismo, de maneira a controlar seu comportamento, mas é resultado de trocas recíprocas que se estabelecem durante toda a vida, entre o indivíduo e o meio, onde há influência de um sobre o outro (NEVES; DAMIANI, 2006).

Considerando a psicologia de sua época insuficiente para explicar os processos psicológicos do homem, coerentemente, Vygotsky, baseado no materialismo histórico dialético de Marx, propôs a reformulação desta psicologia. Freitas (2002) corrobora tal afirmativa, ao dizer que Vygotsky, procurou, então, construir o que chama de uma nova psicologia que deveria refletir o indivíduo em sua totalidade, articulando dialeticamente os aspectos externos com os internos, considerando a relação do sujeito com a sociedade à qual pertence.

Para Sinder (1997), através das artes, literatura, semiótica e educação, ele pôde ampliar a sua visão do homem psicológico. Para construir essa psicologia, Vygotsky tomou como caminho a crítica e a estética. Ele procurou responder a questões tais como: O que é a consciência e que relação há entre a estrutura de símbolos e signos com sua estrutura? Para chegar à categoria da consciência, partiu de seus interesses estéticos e semiológicos e notou, ainda, que era necessário chegar a uma explicação de consciência para poder, então, explicar os processos de criação e percepção estética do homem. A pesquisa de Vygotsky ocorreu envolta ao princípio da gênese social da consciência (SINDER, 1997).

Um dos principais conceitos trabalhados pelo construtivismo é o de interação social, que origina e é motor da aprendizagem e do desenvolvimento intelectual. Todas as funções no desenvolvimento do ser humano surgem, inicialmente, no nível social – interpessoal -, e posteriormente, no nível individual – intrapessoal. As interações sociais permitem pensar um ser humano em constante construção e transformação que, frente às interações sociais, conquista e atribui novos significados e olhares para a vida em sociedade e os acordos grupais (MARTINS, 1997). É acrescentado, ainda, pelo mesmo autor (posso citar o mesmo autor dessa forma?), que a interação de elementos mais experientes com menos experientes de uma determinada cultura, é componente essencial da abordagem Vygotskyana, sobretudo quando vinculada ao conceito de internalização: é ao longo do processo interativo que as crianças aprendem como abordar e resolver problemas variados (MARTINS, 1997).

Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) é um conceito que se destacou nas pesquisas de Vygotsky, constituindo-se em um importante eixo articulador de sua teoria, contribuindo para a área educacional e para a compreensão adequada da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Para Filho (2008), a ZDP refere-se ao trajeto que faz um indivíduo para desenvolver funções que estão em processo de maturação e que mais adiante se tornarão funções consolidadas, estabelecendo assim o nível de desenvolvimento real do indivíduo. Para Vygotsky, é a linguagem quem abre caminhos para a da Zona de Desenvolvimento Proximal, isto é, ajuda a criança a avançar de um nível de desenvolvimento real para uma área de potencialidades, através da mediação realizada pelo "outro".

1.1.2 A visão construtivista da educação.

Na área educacional, Vygotsky foi professor de estética, história da arte, literatura e psicologia. Antes de ser psicólogo, foi pedagogo e professor, buscando sempre entrelaçar educação e psicologia. Notou que, nas experiências relacionadas a situações escolares, o contexto socioinstitucional dificilmente era considerado, “sendo os dados recolhidos e analisados numa perspectiva ‘a-histórica’ e ‘asocial’, por isso sempre rejeitados no ambiente escolar” (SINDER, p. 185, 1997).

Na visão construtivista da educação, esta última deve ser um processo de construção de conhecimento, onde todo o processo de aprendizagem deve estar

diretamente relacionado à interação do indivíduo com o meio externo - meio este que não considera apenas os objetos, mas os demais sujeitos. Essencialmente, o construtivismo defende a teoria de que o conhecimento é construído pelo aluno e não transmitido pelo professor (WERNECK, 2006). Este último é tido como um facilitador, um mediador nesse contexto.

Para Vygotsky, a escola é o local onde se realizam sistemática e intencionalmente as construções e a gênese das funções psíquicas superiores, resultado da influência cultural na aprendizagem e no desenvolvimento e, para sua explicação, seria necessária uma interpretação histórica, situando-as em seu contexto original (SINDER, 1997).

Quanto ao papel da escola, Oliveira (2005) destaca que sua função é a de transmitir o conhecimento científico sistematizado e, também, produzir algo novo no desenvolvimento da criança, especificamente formalizando conteúdos próprios, diferenciados do conhecimento cotidiano, ou seja, por meio dela, as crianças aprendem conteúdos que foram construídos pela ciência e que têm potencial de abstração e generalização. Tal mediação é realizada tanto por pessoas (professores) como por objetos (livros, materiais pedagógicos, atividades práticas) e por todas as significações existentes neste processo. Todavia, é importante ressaltar que, na visão construtivista, o conteúdo científico a ser transmitido aos alunos não deve ser descontextualizado de sua vida, pois é importante associá-los às suas experiências e conhecimentos de mundo, o que contribuirá para o desenvolvimento de sua capacidade de análise. Assim como a aprendizagem impulsiona o desenvolvimento, a escola tem um papel essencial na construção do ser psicológico e racional.

O construtivismo propõe que o aluno participe ativamente do próprio aprendizado, através da experimentação, da pesquisa em grupo, mediante a dúvida e o desenvolvimento do raciocínio, entre outros procedimentos. A importância do “erro”, por exemplo, constitui-se não como um tropeço ou sinal de incapacidade, mas como algo que impulsiona o caminho da aprendizagem. De acordo com Bork (2005), o aprendiz também traz para o contexto educacional seus valores, crenças, diferenças individuais, sentimentos que podem afetar o modo como reage ao professor, ao meio e às atividades. “A tarefa é a interface entre o professor e os alunos, pois é por meio de sua realização que as pessoas envolvidas têm a chance de se encontrar, compartilhar pensamentos e idéias e interagir com os outros (BORK, 2005 p.32).

“O professor Vygotskyano” é aquele que, possuindo mais experiência, trabalha intervindo e mediando a relação do aluno com o conhecimento e está sempre, em seu esforço pedagógico, procurando instituir Zonas de Desenvolvimento Proximal, ou seja, atuando como elemento de intervenção, de ajuda. Na ZDP, o professor atua de forma explícita, intervindo no desenvolvimento dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente (FREITAS *apud* NEVES; DAMIANI, 2006). Assim, Vygotsky traz de volta a importância da escola e do papel do professor como agentes imprescindíveis do processo de ensino-aprendizagem.

O aprendizado é capaz, de acordo com Filho (2008), de gerar zonas de desenvolvimento proximal. Assim, o aprendizado está profundamente relacionado com o desenvolvimento. Desta maneira, na Perspectiva de Vygotsky, desempenhar a função de professor (considerando uma ZDP) implica em auxiliar o aluno proporcionando-lhe apoio e recursos, de modo que ele seja capaz de aplicar um nível de conhecimento mais elevado do que lhe seria possível sem ajuda.

1.2 A APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA ESTRANGEIRA – LÍNGUA INGLESA

O aprendizado constitui-se em um aspecto necessário e universal, é uma espécie de garantia do desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas mais culturalmente organizadas (REGO *apud* OLIVEIRA, 2005). A partir desta afirmação, compreende-se então, que o que possibilita o processo de desenvolvimento é o aprendizado realizado em determinado grupo social a partir da interação com outros indivíduos da sua espécie.

A aprendizagem de uma língua estrangeira pode ser entendida como um processo de desconstrução e de reconstrução pelo próprio aluno, onde o conhecimento a ser construído se relaciona a uma nova cultura, uma nova visão de mundo [...] (PAIVA, 2004). Assim, fica claro que a aprendizagem deve ser parte integrante de um processo educativo que deve, por sua vez, proporcionar uma importância mais ampla à vida do indivíduo, sem que o mesmo venha a perder ou afetar a sua própria identidade ou seus referenciais culturais. Não se trata de, somente, ouvir um amontoado de palavras, frases

e expressões sem que elas possuam um sentido para aquele que está ouvindo, mais também de propiciar que o aluno perceba as possibilidades de acréscimo de suas interações com outros, pois “a aprendizagem desperta processos internos de desenvolvimento que somente podem ocorrer quando o indivíduo interage com outras pessoas” (OLIVEIRA *apud* CHAGURI, 2005 p. 3).

Aprender uma língua estrangeira possui um significado peculiar para cada indivíduo. Para alguns, aprender significa saber constituir frases interrogativas e negativas em seu caderno, sem errar, e decorar verbos regulares e irregulares; para outros, o significado de “aprender” pode estar em memorizar frases e expressões de forma mecânica e repetitiva, ou ainda, em concluir um curso livre de língua estrangeira em tempo hábil.

Segundo Font e Gallart (2000, p. 15), os mecanismos que produzem a aprendizagem situam-se nas interações entre alunos e agentes educativos e “seus respectivos textos, de cuja confrontação nasce um contexto, no qual as ações dos participantes adquirem significado e as habilidades mentais são construídas”. Tal maneira de compreender a aprendizagem possui importantes implicações sobre os processos de aprendizagem de uma língua estrangeira, pois comunicar-se na língua inglesa é algo dialógico, é um processo que se constitui a partir da interação do conhecimento que já se tem e daquele que está sendo exposto. Trata-se um sujeito ativo neste processo, pois ele inventa e reinventa, de maneira a atuar, também, no novo texto, participando na construção do conhecimento.

Coll (1997) afirma que a aprendizagem se produz, pelo constante diálogo entre o exterior e interior do indivíduo, uma vez que para formar ações mentais, necessita partir das trocas com o mundo externo, de cuja interiorização surge a capacidade das atividades abstratas que, por sua vez permitem, levar a tona, ações externas. Temos, portanto, em Coll, a ideia de que este diálogo citado pelo autor, nada mais se constitui, do que em uma relação de reciprocidade, onde os meios interno e externo devem atuar em conjunto para que a o significado, produzido através da aprendizagem, seja externado.

O professor deve proporcionar aos alunos a oportunidade de expandirem suas habilidades e conhecimentos, a partir daquilo que eles já sabem, levando-os a interagir com outros alunos em processos de aprendizagem cooperativa. Segundo Coll (2000, p. 153), “as relações interpessoais estabelecidas entre o professor e seus alunos constituem um ingrediente essencial da escola.”

O aprendizado da língua inglesa, bem como o de qualquer outra língua estrangeira, requer não só a simples decodificação de orações e expressões, pois o conhecimento a ser construído se relaciona com uma nova cultura, uma nova visão de mundo, uma nova forma discursiva e não apenas um código a ser memorizado (PAIVA, 2004). Assim, é necessário que o conhecimento obtido através da apreensão de uma língua estrangeira (seja ela inglesa, ou não), esteja entrelaçado, intimamente, com os valores, a cultura, os novos aprendizados existentes por trás dos códigos utilizados para desenvolver a comunicação oral e escrita.

1.3 ESTRATÉGIAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA

Ter conhecimento acerca das estratégias de ensino-aprendizagem, ou seja, conhecer o modo e os meios através dos quais as pessoas aprendem, é de suma importância para o docente, visto que é através desse conhecimento que ele será capaz de identificar, de melhor maneira, as possíveis dificuldades de um determinado aluno ou grupo de alunos e fornecer, a estes, subsídios para resolver eventuais problemas. Outro fator importante, para além desta vantagem, é que, ao conhecer as estratégias de aprendizagem, o professor pode mostrar ao aprendiz que ele pode percorrer seu próprio caminho de forma mais autônoma.

Não há, na literatura, um consenso quanto à definição do conceito de estratégia. Esse termo tem sido utilizado como “técnica”, “tática”, “plano potencialmente consciente”, “operação empregada conscientemente”, “habilidade de aprendizagem, habilidade básica, habilidade funcional”, “habilidade cognitiva”, “estratégia de processamento da linguagem”, “procedimento de resolução de problemas” (WENDEN *apud* COSCARELLI, 1997).

Temas relacionados a métodos de ensino despertam grande interesse, curiosidade e fascínio no ensino de línguas estrangeiras, visto que tais métodos podem propiciar (ou não) um aprendizado mais satisfatório, ao aluno. Embora saiba-se que não há um único e melhor método de ensino para uma língua estrangeira, pois cada indivíduo possui uma maneira de adaptação do processo de aprendizagem, é necessário repensar as estratégias de ensino afim de proporcionar, cada vez mais, melhorias no ensino através deste meios.

Nos dias atuais, obter uma segunda língua é fundamental, visto que são muitas as exigências do mundo moderno. Todavia, seu aprendizado “parece ter ficado encaixado no método de tradução e análise do início do século” (SCHUTZ *apud* NOGUEIRA, 2007), devido a diversos fatores como a falta de qualificação de professores, material didático inadequado, metodologia antiga e turmas muito numerosas, fatores que dificultam o aprendizado tanto na escola pública, quanto na particular (NOGUEIRA, 2007).

Historicamente, embora o século XIX tenha sido marcado pelo início de grandes mudanças e inovações no que se refere a busca pelo “método ideal” de ensino (VILAÇA, 2008), na segunda metade do século XX foi que a busca por métodos de ensino de línguas estrangeiras alcançou seu apogeu. Neste período de tempo, vários métodos foram criados ou, em determinados casos, alterados ou aperfeiçoados a partir de outros já existentes.

As abordagens quanto ao ensino de línguas configuram-se das tendências de cada época, e podem ser sintetizadas em três métodos mais importantes: o Método Gramática Tradução, o Audiolingual e o Comunicativo.

Empregado desde o século XVIII até meados do século XX (e ainda, atualmente, utilizado na maior parte das escolas do ensino médio) encontra-se o método predominante, denominado: gramática tradução, também conhecido como abordagem tradicional. Este método caracteriza-se principalmente pela idéia de que o aspecto fundamental da língua é sua escrita e de que esta é determinada por regras gramaticais. É a primeira e mais antiga metodologia utilizada para ensinar as línguas clássicas como grego e latim. Neste método, a aprendizagem da língua estrangeira é vista como uma atividade intelectual em que o aprendiz deve aprender e memorizar as regras e os exemplos, a fim de ter o domínio da morfologia e da sintaxe.

Por volta dos anos 50, os lingüistas passaram a valorizar a língua na sua configuração oral, assim, o método áudiolingual/áudio-oral (primeiro grande movimento em oposição ao tradicional), Segundo Paiva (2005) foi desenvolvido durante a segunda guerra mundial, devido à urgência de se ensinar línguas estrangeiras, aos soldados americanos, sem que se tomasse muito tempo. O método teve como apoio da psicologia o behaviorismo, segundo o qual a aprendizagem é um comportamento observável, produto de estímulo e resposta, ou seja, de condicionamento. Nesta abordagem, a língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos a serem

automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas, como outrora fora no método gramática tradução.

A partir da década de 60, os estudos lingüísticos trazem contribuições fundamentais à nova visão de ensino e aprendizagem de línguas (PAIVA, 2005). Nos anos 70 e 80, surgem novas teorias nas áreas da lingüística (Chomsky) e da psicologia educacional (Piaget e Vygotsky). Neste contexto, surge então, a abordagem comunicativa. O esforço feito para o ensino das habilidades orais, antes desta abordagem, ia de encontro com a falta de estudos sobre o fenômeno da comunicação humana e das características da linguagem oral. Na metodologia comunicativa, “focaliza-se a abordagem que engloba pressupostos teóricos sobre uma língua, sua aprendizagem e o ensino” (SPAZIANI, p. 5, 2003). Assim, compreende-se, portanto, que o método comunicativo não se molda à gramática descritiva a fim de organizar as experiências de aprender outra língua, mas tem-se, na linguagem, a real maneira de organização a ser oferecida ao aluno.

Durante o processo de aprendizagem da língua inglesa, cada aprendiz desenvolve alguma estratégia que possa auxiliá-lo em seu aprendizado. Dentre estas estratégias, alguns ouvem músicas de seus cantores favoritos para aprimorarem a compreensão oral do idioma e aumentar seu léxico; já outros preferem assistir a filmes sem legendas e no idioma inglês e há, ainda, àqueles que constituem grupos de conversação a fim de exercitar a língua inglesa.

Com o intuito de facilitar a aprendizagem dos alunos, o professor se vale de estratégias, ou seja, da aplicação dos meios disponíveis com vistas à consecução de seus objetivos. Para que o aprendiz não use estratégias aleatoriamente o professor deve fornecer instruções sobre o uso destes meios e oferecer oportunidades para a transferência das estratégias aprendidas para outras situações e novas atividades (COSCARELLI, 1997).

Assim, segundo Coscarelli (1997), baseado nos estudos de Rebecca Oxford, as estratégias de aprendizagem são divididas em dois grandes grupos: as estratégias diretas (memória, cognição e compensação) e as indiretas (metacognitivas, sociais e afetivas).

Para o autor, estratégias diretas são as que “contribuem diretamente para a aprendizagem” (COSCARELLI, 1997, p. 2). O uso da estratégia de memória permite ao aprendiz reter as novas informações sobre a língua-alvo. São exemplos desta estratégia:

o uso de imagens e sons, de rimas, de palavras-chave e substituição de novas palavras em um contexto. Para compreender e produzir uma nova informação, o indivíduo utiliza a estratégia cognitiva, onde inclui-se a prática através da repetição, exercitar dos sons da língua, realizar anotações ou resumos sobre as novas informações contraídas, assistir filmes, ouvir música, etc. Através das estratégias de compensação, o aluno pode utilizar a língua ainda que não possua conhecimento suficiente, por meio da adivinhação do significado da palavra desconhecida, utilização de pistas lingüísticas como prefixos, usar gestos e mímicas.

As estratégias indiretas possuem o papel de auxiliar a aprendizagem (diferente das diretas), e são exteriores ao indivíduo. (COSCARELLI, 1997). Estratégias metacognitivas referem-se ao conhecimento sobre os processos cognitivos e o controle da cognição, que permitem o planejamento, o monitoramento e a avaliação do aprendizado, pelo aluno. São exemplos desta: prestar atenção quando alguém está falando, estabelecer metas e objetivos, buscar oportunidades para praticar auto-avaliação e automonitoramento. Através das estratégias sociais (fazer perguntas, pedir correções, aprender a cultura da língua, entre outras), o aluno aprende a língua por meio da interação e da cooperação com outros indivíduos. Por fim, embora não menos importante, encontram-se as estratégias afetivas: diminuir a ansiedade ouvindo música, respirando fundo, construindo afirmações positivas (encorajando-se), medindo sua temperatura emocional por meio de uma conversa a respeito dos seus sentimentos, com uma pessoa, etc. Todas essas estratégias descritas são necessárias, uma vez que os aspectos afetivos (emoção, motivação, atitudes) influenciam na aprendizagem de uma língua.

As estratégias de ensino-aprendizagem não são fórmulas perfeitas e aplicáveis a todo indivíduo que deseja lecionar e/ou aprender uma língua estrangeira, seja ela inglesa ou não, visto que o desenvolvimento da aprendizagem é único para cada pessoa e aprender uma língua estrangeira requer aprender também uma série de outros aspectos relacionados a cultura, história e novas concepções desta língua, todavia tal afirmação não exclui a possibilidade de conhecer e conceber as estratégias como um “passo significativo para a formação de um aprendiz autônomo, ou seja, na construção de um indivíduo que sabe aprender, sabe onde buscar informação e como tirar maior proveito delas” (COSCARELLI, 1997, p. 1).

METODOLOGIA

Quanto à natureza da pesquisa

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, que segundo Chizzotti (2003), adota multimétodos de investigação de um fenômeno situado no local em que ocorre, procurando tanto encontrar o sentido desse fenômeno quanto interpretar os significados que as pessoas dão a eles. A pesquisa qualitativa é compreendida como aquela capaz de “(...) incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações, e às estruturas sociais tomadas (...) como construções sociais” (MINAYO, 1993, p.10). Por se tratar de uma partilha entre pesquisador e pesquisado, é preciso entender o contexto onde ela ocorrerá. Nesse sentido será apresentado a seguir o local da pesquisa.

Contexto da pesquisa

O local da pesquisa será uma escola pública de nível médio, situada à zona sul da cidade de Manaus, que atualmente, possui trinta e três turmas de nível médio, distribuídas entre as três séries que o compõem. A escola conta com seis professores de língua inglesa, sendo dois docentes por turno. Dessa forma, participaram da pesquisa duas turmas de ensino médio, sendo que cada turma possui em torno de quarenta alunos.

Os participantes

O estudo teve como participantes, em número total, 83 indivíduos (sendo 80 alunos e três professores de língua inglesa). É válido ressaltar que, inicialmente, a

proposta da pesquisa era trabalhar com apenas dois docentes, tanto na entrevista aberta como na observação participante, no entanto, uma docente não nos cedeu e entrevista e necessitamos realizá-la com outra professora da escola. A pesquisa foi apresentada aos professores e alunos da escola e aqueles que concordaram em participar, assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Destaca-se que, apesar de ter havido participação por meio da observação das aulas, o foco deste estudo não foram os alunos, mas o trabalho exercido pelos professores participantes da pesquisa.

Procedimentos para a construção dos dados

Foram utilizados, para coletar os dados, os seguintes instrumentos: observação participante, análise documental e entrevista aberta.

1 Observação participante

Esse procedimento se fez necessário para produzir conhecimento sobre a dinâmica de funcionamento da escola. Tal método proporcionou uma aproximação entre pesquisador e pesquisado, fazendo com que o primeiro se tornasse um membro do grupo que estuda, participando de todas as atividades cotidianas do segundo.

2 Análise documental

Essa é uma técnica indispensável, pois a maior parte das fontes escritas – ou não – são a base para o trabalho de investigação. Infelizmente, de todos os documentos requeridos a escola nos foi repassado apenas os planos de aula dos dois docentes participantes na observação de campo. A escola se negou a nos repassar os demais documentos, como Projeto Político Pedagógico e Plano de ação, portanto, impossibilitando-nos de trabalhar com o uso de uma matriz analítica, proposta inicial para análise dos documentos.

3 Entrevista aberta

Foram realizadas, após o término da observação participante, entrevistas abertas, que é o método que o investigador utiliza quando quer obter o máximo de informações possíveis sobre determinado tema, segundo a visão do entrevistado, e também para obter um maior detalhamento do assunto em questão (MINAYO *apud* BONI e QUARESMA, 2005). No caso desta pesquisa, realizou-se entrevistas com dois professores de língua inglesa da escola estudada, a fim de complementar os dados obtidos através da observação participante.

Procedimentos para análise dos dados

A análise dos dados deu-se com base na abordagem interpretativa proposta por Gaskins, Miller e Corsaro (1992). Esses autores recomendam o uso da abordagem interpretativa quando o foco da investigação é o significado da ação humana em contextos culturais específicos. Coerente com essa idéia, Branco e Valsiner (1997, 1998) afirmam que na construção da interpretação o pesquisador emprega um discurso embasado por seus condicionamentos culturais e produz novas interpretações e novas compreensões mediante a coordenação de interpretações com o entrevistado. Os dados produzidos no trabalho servirão de base para a análise das práticas pedagógicas e concepções de aprendizagem.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

A título de apresentação, a análise e discussão dos dados estão dispostos da seguinte forma: resultados documentos analisados, resultados das observações nas salas de aula e resultados das entrevistas com os docentes de língua inglesa

1 Dados a partir da análise documental

Os Parâmetros Curriculares Nacionais no Ensino médio

De acordo com o PCN, o ensino médio tem, entre suas funções, um compromisso com a educação para o trabalho, desta forma, ele considera indispensável incorporar as necessidades da realidade ao currículo escolar, de maneira que os educandos tenham acesso, no ensino médio, aos conhecimentos exigidos pelo mercado de trabalho, incluindo o aprendizado da língua inglesa, que proporcione as habilidades necessárias ao ingresso do aluno neste contexto. Daí compreendemos e corroboramos com o documento e a necessidade, em termos de mercado de trabalho, de se aprender a língua inglesa.

Este documento enfatiza a questão da comunicação, no aprendizado da língua inglesa. Não obstante os PCNs oferecerem, na atual configuração e contexto social, uma proposta do ensino de línguas atrelada a uma abordagem mais comunicativa, em inúmeras instituições da rede pública de ensino, o ensino de língua estrangeira ocorre por meio da instrução da mera transmissão de estruturas gramaticais, as quais são geralmente trabalhadas fora do contexto estudado, vivido. Observamos que a gramática é vista como algo desvinculado das situações de contato interpessoal e dos textos disponíveis na vida real (livros, revistas, internet, canções), deixando para trás, portanto, os aspectos

comunicativos da língua, muito embora isso não seja via de regra, como notamos nas observações das aulas de um dos docentes da escola pesquisada.

Segundo Martins (2000), os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio confirmam em sua primeira parte, denominada Bases Legais, a concepção encontrada de forma menos elaborada nos documentos preliminares do Ministério e na Resolução n. 3/98, de que a educação compõe um processo intrinsecamente conexo ao mundo produtivo e de que o conhecimento conquista, definitivamente, uma instrumentalidade conferida pelos novos paradigmas econômicos, sociais e culturais. Em nossa concepção, embora o PCN priorize o uso da língua nas habilidades oral e escrita, ele esquece de levar em consideração a configuração real de nossa sociedade, como o excessivo número de alunos em salas de aula, a formação insuficiente do professor a lecionar a disciplina, que muitas vezes, sequer é graduado na área da Língua Inglesa, e especialmente movimentação do próprio Estado, em priorizar os incentivos ao ensino deste idioma, ou seja, não se pode atribuir um olhar descontextualizado da real situação vigente.

Planos de aula de língua inglesa

Na escola, de todos os documentos inicialmente requeridos pela presente pesquisa, nos foram repassados apenas os planos de aula de dois professores de língua inglesa: o do professor David e o da professora Júlia, ambos planos bimestrais e referentes aos meses de abril e maio de 2010, com uma sutil diferença de alguns dias entre o início e o fim do período proposto por cada docente. Ambos possuem dois tempos semanais de aula com cada turma, sendo que cada tempo dura em torno de 50 minutos e não são tempos seguidos, ou seja, são aulas ministradas durante dois dias na semana.

O plano de aula do professor David (para o 1º ano do ensino médio) está organizado da seguinte forma: objetivos (geral e específicos), conteúdos programáticos, estratégias utilizadas, recursos didáticos e formas de avaliação. O objetivo geral é o de proporcionar, ao aluno, o aprendizado da língua estrangeira necessário ao acesso aos estudos superiores, ao mercado de trabalho e aos bens culturais construídos em outras partes do mundo. Especificamente, o professor traz os seguintes objetivos: reconhecer a presença do idioma inglês nas diversas regiões do mundo; conscientizar-se da

importância dos conhecimentos de língua estrangeira para participação em um mundo globalizado; descrever hábitos e fatos cotidianos, utilizando o *simple present* e o *present continuous*; expressar com que frequência se desempenha uma ação; pronunciar corretamente as palavras do vocabulário e por fim, valorizar a leitura como fonte de informação e prazer, usando-a como meio de acesso a estudos posteriores. No conteúdo programático tem-se a presença de artigos definidos e indefinidos, *present continuous tense*, *simple present* e advérbios de frequência. Considerando-se que na escola, os alunos possuem apenas dois tempos de aula de língua inglesa, semanalmente, nota-se que o professor David foi cauteloso ao distribuir os assuntos a serem ministrados em sala de aula, visto que cada tempo possui em torno de 50 minutos de duração e todos os assuntos propostos possuem estreita relação entre si, podendo, inclusive, serem trabalhados de forma conjunta, num dado texto, por exemplo. Observamos ainda, que, ao dispor o conteúdo programático entre os objetivos da disciplina, o professor nos leva a uma melhor compreensão do assunto ministrado e a desenvolver uma maior percepção acerca da relação existente entre os objetivos propostos e o conteúdo, relação esta que, em seu plano, demonstra coerência, podendo ser vista quando se relaciona, por exemplo, o uso de advérbios de frequência (conteúdo programático) ao se desempenhar uma ação (objetivo específico), bem como o uso verbos do *present continuous tense* e do *simple present*, ao se descrever hábitos e fatos diários. Sob um olhar mais atento, temos, a partir dos objetivos, que a “preocupação” maior do professor é em relação ao aprendizado da língua que proporcione, ao estudante, galgar novos espaços nos graus vindouros da vida acadêmica e no mercado de trabalho, ou seja, habilitar o aluno para que ele seja aprovado em provas de vestibular e garanta sua inserção no exigente mercado de trabalho, no qual, atualmente, é imprescindível a fluência na língua inglesa.

Aulas expositivas, estudos dirigidos, seminários, leituras individuais e em grupo, debates, expressão plástica, relação intensiva, pesquisa, músicas, redação, projeção individual, teatrismos e criação de textos compuseram as opções de estratégias de ensino propostas pelo professor David, no entanto, apenas aulas expositivas, exercícios variados, leitura individual e leituras em grupo foram postas em prática. O livro didático, fotocópia de teste diagnóstico, quadro branco, projetor multimídia e o uso de data show e notebook foram os recursos didáticos utilizados no decorrer das aulas de língua inglesa. O professor David avaliou os alunos do 2º ano do ensino médio através de exercícios escritos, participação e interesse, e avaliação diagnóstica. Nota-se, portanto, que muito embora a intenção do professor fosse utilizar outras estratégias, como músicas e teatro

(não convencionais), acabou se utilizando das formas mais habituais de ensino (aulas expositivas e exercícios escritos), atrelada, de uma forma ou de outra, ao uso do método gramática tradução. Compreende-se que uma vez que os objetivos da disciplina estão mais relacionados ao fato de o aluno necessitar ser aprovado em exames exigidos para o ingresso ao ensino superior e ao mercado de trabalho e, portanto, necessitem aprender regras gramaticais e etc, isso não exclui a possibilidade de serem utilizadas outras estratégias, seja para lecionar conceitos e regras, seja para ministrar sobre outra cultura, como a cultura presente nos países de língua estrangeira inglesa. Acerca disso, É preciso tornar o aprendizado algo mais interessante, prazeroso, didático e satisfatório ao aluno.

Ao mencionar sobre o uso de músicas e teatrismos como estratégias alternativas ao ensino de língua inglesa, não podemos deixar de considerar um ponto importante a ser discutido: o tempo disponibilizado para cada aula e o número de alunos. Devido à grande quantidade de matérias constantes na grade curricular das turmas de ensino médio, não podemos esquecer que, de uma maneira ou de outra, o tempo que o professor permanece nas salas de aula, acaba, muitas vezes, sendo insuficiente para o desenvolvimento de uma estratégia alternativa, que venha requerer mais tempo para sua realização. Além disso, trabalhar com turmas grandes é um árduo trabalho, visto que é difícil distribuir a mesma atenção a todos os alunos.

O plano de aula da professora Júlia (turma do 2º ano do ensino médio) estrutura-se da seguinte forma: objetivos (geral e específicos), conteúdos programáticos, estratégias utilizadas e formas de avaliação. Diferente do professor David, a professora não situou o conteúdo programático entre os objetivos da disciplina e o elaborou manuscritamente, utilizando as folhas originais do documento, repassado pela escola. Ao passo que o professor David reorganizou seu plano, o digitou e inseriu os recursos didáticos a serem utilizados por ele, demonstrando maior interesse de sua parte, ao menos no que se refere a organização de seu planejamento. O objetivo geral da professora consiste em levar o educando a desenvolver as habilidades orais e escritas do aprendizado da língua inglesa, como componente curricular, bem como estudar e comparar semelhanças e diferenças das características lingüísticas entre as línguas portuguesa e inglesa. Os específicos são: estudo de estratégias de leitura; conhecimento e análise de textos; desenvolver oralidade através de vocabulário básico; refletir sobre os temas transversais estudados em sala de aula e criar e utilizar formas gramaticais e tempos verbais. Suas estratégias de ensino consistiam, neste plano, em realizar exercícios orais e escritos, atividades de fixação, trabalhos em classe, leituras e acompanhamento pedagógico, assim como aulas

expositivas e explicativas. As formas de avaliação da professora Júlia se deram através de exercícios, testes, participação e comportamento. Se o plano de aula do professor David já apresentava características mais voltadas ao método tradicional, o da professora Júlia apresentou ainda mais, visto que sequer possuía, entre seus objetivos, algo relacionado ao aprendizado da língua inglesa como uma nova cultura. Acerca disso, Lima (2009) diz que apesar de a língua inglesa ser tão importante como universal, seu ensino é pautado quase exclusivamente, em seus aspectos lingüísticos, sem que importância seja atribuída aos preceitos socioculturais. Suas estratégias de ensino são bastante tradicionais, o que torna o aprendizado da língua algo monótono e pouco prazeroso, especialmente se considerarmos que a maior parte das aulas se resume a aulas explicativas e expositivas, de modo geral.

2 Dados das observações na escola pesquisada

O local da pesquisa foi uma escola pública de nível médio, situada à zona sul da cidade de Manaus. Atualmente, esta escola possui trinta e três turmas de nível médio, distribuídas entre as três séries que o compõem. A escola conta com seis professores de língua inglesa, sendo dois docentes por turno e as observações foram realizadas no turno vespertino. Dessa forma, participaram da pesquisa: duas turmas de ensino médio e dois docentes de língua inglesa.

Estruturalmente, a escola é ampla, como veremos a partir da descrição a seguir, e constitui-se de vários blocos, a maior parte separados por corredores a céu aberto (passarelas). O portão da entrada principal é grande e dá acesso a um longo estacionamento, logo na entrada. Um outro portão, mais a frente, é a entrada pela qual os alunos e demais pessoas tem acesso ao primeiro bloco, formado pela cantina e pelo refeitório, sendo que este é interligado por um outro bloco (o administrativo) constituído por auditório, secretaria e diretoria da escola, além de uma pequena sala onde trabalhavam os responsáveis pelo desenvolvimento de um dos projetos lá desenvolvido. Após estes dois grandes blocos interligados, há um grande corredor, composto por sete salas de aula e ao final dele, dois banheiros. O final deste grande corredor interliga-se com uma pequena rampa, onde há o início de outro longo corredor, constituído pelo mesmo número de salas e banheiros acima. Ao lado destes dois corredores, formados pelas salas de aula, há ainda a quadra poliesportiva da escola e um pequeno bloco isolado, onde se situam a coordenação pedagógica e a sala dos professores. Ao redor da quadra da

escola, situam-se ainda, mais dois grandes corredores, constituídos da mesma maneira que os demais corredores.

A equipe técnico-administrativa do colégio se mostrou bastante receptiva quanto a nossa presença na instituição, embora não tenha cooperado conosco no sentido de nos repassar os documentos necessários à análise proposta pela pesquisa. Os pedagogos, principalmente, circulavam sempre pela escola e demonstravam interesse pelo que faziam os alunos, de modo geral. Por meio das observações, notou-se que a escola possui um contexto bastante diversificado. Além das programações internas, como a realização de feiras culturais, comemoração de datas especiais, como o dia do aniversário da mesma, a instituição mantém com a comunidade, uma relação bastante estreita, participando de inúmeros projetos sociais, com os próprios alunos do colégio e também com pessoas de fora, como crianças, idosos e deficientes físicos do bairro onde está situada. Além de ceder o espaço da quadra poliesportiva, para a realização de eventos, a uma determinada comunidade católica, presente nas proximidades do colégio.

Dados das observações nas salas de aula

A ida a campo, para a realização das observações das salas de aula pesquisadas, teve duração de aproximadamente dois meses. Os dados são referentes às observações realizadas em duas turmas de ensino médio (1º e 2º ano), sendo que as aulas observadas foram a dos professores David e Júlia, ambos docentes nos turnos matutino e vespertino, na escola pública pesquisada.

Inicialmente, foi apresentada a proposta aos professores e alunos e a partir da conseqüente adesão dos mesmos à realização das observações das aulas, todos assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido), documento em que constava, resumidamente, acerca do que se tratava este estudo e suas conseqüentes autorizações foram concebidas.

Observou-se que as aulas de língua inglesa, ministradas pelo professor David (para o 1º ano do ensino médio), às quartas e sextas feiras, seguiam sempre a mesma ordem: realização da chamada e em seguida, escrita e correção de exercícios, salvos os peculiares casos em que se introduzia um novo assunto.

O professor chegava à sala de aula, cumprimentava, cordialmente, na maior parte das vezes, os alunos e levava aproximadamente de cinco a dez minutos para organizar seu material para o início da aula, propriamente dita. Na maior parte das vezes, tinha que

“gritar” a chamada, pois os alunos costumavam conversar bastante, como podemos notar seguinte fala do docente, em tom irônico: *“Gente, se vocês não fizerem silêncio vocês não têm como me ouvir e eu sou só um contra quarenta. Eu não vou dar presença pra quem falar ‘presente’ e hoje eu to atacado hein”*. Em determinada aula, após chamar a atenção, por duas vezes, de duas alunas, o professor precisou trocá-las de seus lugares, pois estavam conversando muito. Tal ocasião se deu ao professor assim dizer, não em tom raivoso, mas como na maior parte

das vezes, amigável e irônico, simultaneamente: *“Suzana, troca de lugar com a Josefa, agora...anda...now!!!”*. Apesar desta atitude “drástica”, do professor, sua relação com seus alunos, no geral, era muito amigável e isso foi demonstrado durante o período de permanência na escola, pois os alunos sentiam-se a vontade nas suas aulas e não tinham receio de falar algo “errado”, em inglês.

Em relação aos exercícios desenvolvidos em sala de aula, observou-se que tais exercícios tomavam muito tempo dos alunos e, por conseguinte, atrasava a introdução de um novo assunto, pelo professor. Houve, inclusive, aulas em que praticamente todo o tempo da disciplina de língua inglesa foi utilizado para que os alunos copiassem os exercícios. Com o passar das observações, e a partir de uma fala do professor David, notou-se que isto se dava porque os alunos possuíam o livro didático, mas não o levavam para a sala de aula. Assim, para não ficarem sem exercitar e realizar os exercícios, o professor disponibilizava os livros existentes na escola, para que os alunos copiassem as atividades e, ao fim da aula, fossem devolvidos ao professor, pois os mesmos seriam utilizados pelas demais turmas dos turnos opostos. A respeito disso, assim foi dito pelo docente, certa vez, em tom aborrecedor: *“Vocês tem o livro e não trazem, vou dar pra quem quer estudar, quem não quer...paciência!!!”*. É importante ressaltar que as medidas em que as dúvidas dos alunos iam surgindo, o professor fazia questão de explicar a resposta para a sala inteira, para que todos compartilhassem do assunto: *“Eiii, ‘silence please’, turma...presta atenção aqui na dúvida da colega, que também pode ser a dúvida de vocês [...]”*

Acerca do livro didático utilizado pelo professor, este se mostrou bastante ilustrativo composto por temas diversos, como o “homem e a natureza”, “a relação entre o homem e os aparatos tecnológicos” etc. Suas unidades são compostas por um texto base, em que consta determinado tema e a partir dele são trabalhados os demais assuntos gramaticais, como *simple presente* e artigos definidos e indefinidos. Apesar de ser um livro interessante, visto que traz, além das questões gramaticais, textos

contemporâneos, é denso, pois toda sua estrutura engloba 16 unidades e cada unidade é composta por, em média, de 12 a 14 páginas. A maior parte das unidades requeriam que os textos fossem traduzidos e que estruturas gramaticais fossem trabalhadas em forma de frases a serem completadas. Durante o observado, notou-se que os alunos tinham que resolver todos os exercícios de uma dada unidade, nem que para isso fossem utilizadas duas ou três aulas, o que resultava, na maior parte das vezes, em uma repetição contínua de atividades e grande utilização da maior parte do tempo. Acreditamos que embora o livro fosse estruturado de tal forma, cabe ao professor analisar, em conjunto com os próprios alunos (considerando o ritmo da própria turma), a utilização do mesmo, ponderando não apenas o fato de os alunos terem que cumprir com todo o plano do livro, mas se possível, utilizar outras estratégias de ensino-aprendizagem, além do mesmo. Notou-se, em algumas aulas, que a utilização, somente do livro didático, tornou-se enfadonha e cansativa, para os alunos. Sobre o livro didático, Núñez (1999), nos diz que apesar do desenvolvimento das novas tecnologias, da mídia, dos textos digitais, o livro didático continua sendo o mais fiel aliado do professor e um recurso imprescindível para os alunos.

Ao observar as estratégias de ensino utilizadas pelo professor David, todas as suas aulas foram compostas por aulas expositivas e explicativas. Normalmente, ele utilizava a lousa para correção dos exercícios e os alunos permaneciam enfileirados, como de costume. Às vezes passava entre os alunos, durante a execução das tarefas, a fim de saber se algum deles possuía dúvidas quanto ao que estavam realizando. No mais, nenhuma atividade de qualquer natureza, como utilização de músicas ou outros meios de se aprender a língua inglesa, foi desenvolvida. É importante ressaltar que embora as aulas de língua inglesa do professor David fossem expositivas e explicativas, elas não se resumiam a tradução de textos e memorização da gramática, pois ao corrigir algum exercício ou tratar de algum tema recorrente na aula, o professor costumava aconselhar os alunos, falando acerca de outros assuntos. Em determinada aula, ao responderem um exercício tratando de “profissões”, um aluno - Mauro - assim disse em voz alta e tom sarcástico: *“Professor, pra que estudar se o futuro é a morte?!”* (a turma inteira ri); o professor responde: *“Pessoal, não ouçam o colega de vocês, que pelo visto tá muito preocupado com a vida dele...não sejam somente aqueles alunos que querem o seu certificado escrito do ensino médio. Não sejam como um aluno que eu encontrei numa drogaria, trabalhando abrindo e fechando porta!”*; Mauro: *“E aí, pelo menos ele não tá roubando!”* (a turma vaia e todos riem); professor David diz: *“Pessoal, a mensagem não*

é essa, tô dizendo que se você tem oportunidade de ter algo mais, em conhecimento, aproveitem!”(alguns alunos ouvem com atenção, no entanto a maioria brinca e se faz de desentendida). Notamos então, a partir deste contexto, que embora, em termos de estratégias de ensino, a aula do professor David expressasse, a priori, características apenas do método tradicional de ensino, ele demonstrava certa preocupação com os alunos e suas futuras escolhas profissionais, não limitando sua aula à memorização da gramática e a tradução de textos e vocabulários. Sua relação com os alunos era amigável e algumas vezes, embora a aula fosse somente explicativa, os alunos participavam e se sentiam a vontade com o professor. Conquanto não utilizasse outras estratégias, muitas vezes, as aulas se tornavam engraçadas e interessantes, devido alguma situação trazida pelo professor ou pelos próprios alunos.

A turma como um todo se dava muito bem, visto que a maior parte era agitada, brincava e conversava muito durante as aulas de língua inglesa. Demonstravam algum interesse durante as aulas, no entanto, ao inserirmos um olhar mais atento a todo o contexto da sala, notamos que a maior parte dos alunos fazia seus exercícios na própria escola e não em casa, como algumas vezes foi requerido pelo professor David. Apenas quatro alunos não eram da mesma “turma” que os demais, pois costumavam sentar-se nas extremidades da sala de aula, eram mais “tranqüilos” e embora não participassem das aulas tão ativamente como os demais, sempre levavam seus exercícios prontos e eram os primeiros a receberem o “visto” em seus cadernos. Neste sentido, certa vez o professor David assim comentou conosco, na ausência dos alunos: *“A maioria dos alunos aqui não quer nada com nada, mas há as peças raríssimas, que se eu pudesse juntar todas essas peças raras em uma só sala de aula, seria o paraíso. Já pensou?! Dar aula pra quem realmente tem vontade de estudar e aprender, crescer mesmo em conhecimento. Mas infelizmente, a realidade não é essa!”* Notemos então, certa frustração da parte do professor, em relação ao (des) interesse da maior parte dos alunos quanto ao aprendizado da língua inglesa. Lembremos que nosso objetivo, de modo geral, nesta pesquisa, consiste em **analisar** contextos de aprendizagem e estratégias de ensino, e não **julgar** se professor ou aluno está “certo” ou “errado” quanto a sua postura em sala de aula, no entanto é importante considerar que o docente também se desestimula ao notar interesse (ou melhor, falta de interesse) dos discentes, pela disciplina.

Através da permanência nas aulas da professora Júlia (2º ano do ensino médio), observou-se que a sequencia de suas aulas se dava por meio de tal configuração: explicação dos assuntos, algumas leituras em grupo e realização de chamada.

Suas aulas eram pouco dinâmicas, mais “sérias” do que as do professor David, pois a professora não brincava muito e tinha uma relação mais distante com os alunos. Tal postura tinha seu lado positivo e negativo. Em determinado dia da observação, um aluno assim comentou, ao nos aproximarmos da sala de aula: *“Th tia, lá vem o cão!”* (referindo-se a professora). Se por um lado, ela, através dessa “seriedade” mantinha os alunos atentos às aulas e, com isso, tinha um maior “aproveitamento” do pouco tempo destinado à sua aula, por outro lado a professora não possuía uma relação amigável com os alunos, visto que na maior parte das aulas sua pequena mesa se distanciava bastante da primeira fileira e notou-se que poucas vezes ela se aproximava dos educandos, ou seja, desenvolvia suas atividades a partir do “seu lugar”. Acreditamos que essa relação está intimamente atrelada ao aprendizado do aluno, pois se o professor não se relaciona e procura construir junto ao mesmo, dificilmente o educando dissociará o gosto pelo professor e pela própria disciplina. Neste sentido, Cerqueira (1997) afirma o professor é a pessoa que, ao interagir com o aluno, deveria mediar o processo de criação, não se transformando num treinador de técnicas e/ou repassador de informações, mas procurando “criar um criador”, construindo junto ao educando.

Foram poucas as vezes em que houve a realização e correção de exercícios desenvolvidos em sala, com a professora Júlia. Ela voltava-se mais para o fato de dar a aula em si, através das explicações e utilização do livro didático. Quanto ao mesmo, apenas dez alunos o possuíam, portanto, sendo necessário formar pequenos grupos para que todos acompanhassem as aulas. Os alunos eram pouco participativos e observamos que isso se dava, em sua maior parte, devido à postura da própria professora, pois ela, na maior parte das vezes, detinha o assunto, apenas explicando-o de maneira direta, através de conceitos e regras. Desta forma, os alunos permaneciam aquém das aulas - salvos os casos em que ela pedia para algum deles ler o enunciado do assunto a ser trabalhado - e de uma possível interação maior com a docente. Sobre esta participação do aluno, nas aulas, de modo geral, fulano afirma. O material didático utilizado pela professora Júlia foi o mesmo livro usado nas aulas do professor David, distinguindo-se apenas pela indicação da série, pois o autor e a estrutura eram as mesmas. Em determinada aula, enquanto observávamos os alunos copiando as atividades do livro, em pequenos grupos, a professora nos, em baixo tom de voz: *“É, é difícil trabalhar com as atividades do livro, por que quase sempre acontece isso, eles tem que fazer grupos pra copiar a atividade [...] muitos não tem dinheiro pra tirar cópia do livro, eu acabo tendo que explicar o conteúdo e escrever a atividade na lousa [...].* Compreendemos que de fato, esta

realidade, em muito prejudica o desenvolver das aulas, no entanto, surge daí a necessidade de o professor buscar outras alternativas, ou seja, outras estratégias além do uso do livro didático. Observou-se que as estratégias utilizadas em sala de aula, no ensino da língua inglesa, pela professora Júlia, estão diretamente atreladas a concepção tradicional de ensino. Suas aulas, em maior parte, eram explicativas, com a utilização de livros. Os alunos demonstravam certo desinteresse pela disciplina e alguns deles ficavam dispersos em meio a conversas paralelas com os demais colegas. Diferente das aulas do professor David, as quais, embora também fossem explicativas, os alunos participavam e demonstravam gostar do professor, pois ele era dinâmico e próximo dos alunos. Consideramos necessário que o professor não se reduza a aulas explicativas, pois acaba tornando-a uma *educação bancária*, na qual o aluno não participa, não interage, não há construção de conhecimento, tampouco interesse, neste caso, em aprender uma nova cultura, uma nova forma de comunicação, através da língua inglesa. Acreditamos ser importante que o professor faça algo diferente e saia do tradicional. Neste sentido, Lima (2009) afirma que “fazer diferente” não implica fazer da sala de aula uma zorra e pedir que os alunos realizem atividades de outro mundo, mas sim trabalhar também com as habilidades de ouvir e falar, é ter consciência de que se o aluno necessita aprender a língua inglesa e o mundo globalizado exige fluência na língua, isto significa aprender a ler, escrever, ouvir e falar.

Dados das entrevistas com os docentes

Foram realizadas, ao término das observações, duas entrevistas com os docentes de língua inglesa. Inicialmente, a proposta da pesquisa era a de realizar as entrevistas com os mesmos docentes das aulas observadas, no entanto, isto ocorreu apenas com o professor David. A outra entrevista necessitou ser realizada com uma docente distinta da observação, devido o fato de a professora Júlia além de não demonstrar interesse em participar da entrevista, não se fez presente no dia e hora para a realização da mesma, sem, ao menos justificar sua ausência, em nossa presença. Portanto, a segunda entrevista foi realizada com a professora Márcia, que se mostrou bastante receptiva e, inclusive, lecionou para a mesma turma da professora Júlia.

A entrevista com o professor David teve duração de aproximadamente uma hora, e devido o fato de o docente possuir apenas 2 tempos de aula “livre” durante a semana, tendo em vista que ele trabalha nos três turnos da escola, a entrevista teve que ser

realizada na própria sala dos professores. Observou-se que ele se mostrou, inicialmente, nervoso com nossa presença. Não nos olhava diretamente e respondia direcionando o olhar para lado, no entanto com o passar da entrevista, foi ficando mais a vontade e notou-se que ele foi bastante sincero em suas respostas, mesmo estando num ambiente não muito propício a entrevista (seu próprio ambiente de trabalho). Com a professora Márcia, a entrevista foi realizada em um sábado, também na própria escola, na mesa do refeitório. Havia poucas pessoas por perto, tendo em vista que não era um dia regular de aula, na semana. Notou-se que ela se manteve muito “contida” durante toda a entrevista, exceto em um dado momento em que notou que o aparelho gravador foi desligado.

Ao ser questionado sobre que fatores são levados em conta na elaboração no planejamento de suas aulas, o professor David nos disse que seu foco é a preparação dos alunos para o vestibular, como podemos notar na fala do docente: “[...] assuntos de vestibulares, o acesso desses alunos à Universidade, como da UEA e da UFAM, eu direciono nesse pensamento, ou seja, não dou ênfase à oralidade, é mais a escrita mesmo [...]”. A professora Márcia, assim nos disse acerca da mesma questão: “*Geralmente, eu costumo me posicionar no lugar do aluno quanto eu vejo o conteúdo, eu começo a imaginar as dúvidas que eles terão, me coloco no lugar deles mesmo Eu sei que alguns deles tem um déficit muito grande no aprendizado.*” Notemos então, as distintas percepções dos professores em relação à mesma pergunta realizada para ambos. O professor David baseou-se mais diretamente ao ensino e objetivo da língua inglesa, ao passo que a professora Márcia enfatizou a questão mais pessoal em nível de dificuldades, dúvidas e dificuldades do aluno, em relação à matéria.

Acerca das estratégias (métodos), levantamos a seguinte questão, aos docentes: “*O (a) sr (sra.) acredita que todos os alunos são capazes de acompanhar as aulas, através do seu (s) método (s) de ensino?* Neste sentido, assim foi respondido pelo professor David: “*Bem, o objetivo é esse, mas a gente sabe que isso não acontece, até mesmo porque nem todos tem interesse em aprender a língua inglesa. Eu tento mostrar pra eles a importância da língua inglesa, que vai ajudar no mercado de trabalho, no acesso a Universidade e na vida diária mesmo deles, mas como eu disse, nem todos têm esse interesse em aprender uma língua estrangeira.*” Na visão da professora Márcia, a maior parte dos alunos consegue acompanhar suas aulas: “*Olha, eu acredito que 80% consegue sim acompanhar as minhas aulas, por que eu busco materiais escritos que tenham conteúdos tanto na língua inglesa, quanto na língua portuguesa [...].*” Vejamos então a divergência de opiniões acerca do acompanhamento nas aulas. O professor David

foi incisivo ao alegar que ainda que ele deseje mostrar os benefícios da língua inglesa, nem todos tem interesse em aprendê-la, já a professora Márcia se mostrou bem mais “positiva” neste sentido, afirmando que seu método, através do livro e demais fontes escritas são, em sua visão, eficazes a maior parte dos alunos, muito embora saibamos que o uso do livro didático e das fontes escritas não sejam as únicas fontes de aprendizado da língua inglesa, em termos de estratégias de ensino.

Ainda no contexto das estratégias de ensino, os docentes foram questionados sobre que estratégias ele (ela) acredita que há um maior envolvimento dos alunos, em suas aulas. Neste sentido, o professor David assim nos disse: *“Olha, eles gostam muito de música, quando se fala em língua inglesa pra eles, é só música...música e filmes. Eu ainda não trabalhei com eles essa questão, mesmo porque o tempo é curto.”* A professora Márcia assim respondeu: *“Eu trabalho com eles por meio de dinâmicas, interagindo...assim, eu faço grupo de oito alunos, grupos menores de quatro ou cinco alunos. E geralmente tem aqueles aluno que não querem participar, esses provavelmente tão com algum problema [...]”* O professor David diz, ainda, que embora ainda não tenha trabalhado através de músicas e filmes, com os alunos, ele tem pretensão de assim fazê-lo: *“Ainda esse ano nós vamos trabalhar ao menos uma música que seja e também filmes de língua inglesa, por que eles gostam disso [...]”* É indispensável considerarmos, entre outras dificuldades, o fator “tempo”, ao se tratar do desenvolvimento de estratégias de ensino em salas de aula, como bem coloca o professor David, segundo o qual, embora os alunos gostem de trabalhar com música e filmes, o tempo para se desenvolver essas estratégias, é pequeno. Entendemos ainda, que além disso, pesa o fato de o professor priorizar o aprendizado da habilidade escrita da língua inglesa, e não a oralidade, esta última associada diretamente ao uso de músicas e filmes, nas aulas. Quanto à professora Márcia, notemos que ela enfatiza a questão da interação entre os alunos, por meio de dinâmicas em grupos.

Os docentes foram questionados acerca do significado da aprendizagem da língua inglesa, em suas concepções. Para o professor David, aprender a língua inglesa significa possuir o conhecimento básico da língua, *“é reconhecer a língua inglesa no seu dia a dia, de maneira que ele consiga ler alguma coisa em língua inglesa, falar algumas frases prontas, ler pra fazer avaliações, principalmente, pra passar no vestibular e evoluir na sua vida profissional.”* Ao ser questionada acerca desse aprendizado, a professora não respondeu a pergunta e só nos relatou o seguinte: *“A*

língua inglesa deveria ser ensinada a todas as séries do ensino fundamental, mas aqui na escola só temos a partir do 6º ano [...].”

Através da concepção do professor David, embora o mesmo tenha, primeiramente, apresentado a questão do uso da língua inglesa no cotidiano, notemos, novamente, que sua preocupação maior é com a inserção dos alunos ao nível superior de ensino e sua evolução na carreira profissional. Já a professora Márcia, não respondeu a pergunta, atribuindo outro direcionamento à questão.

Sobre as formas de avaliação utilizadas pela escola, perguntamos aos professores se eles acreditavam se elas, de fato, elas mediam o aprendizado dos alunos. O professor David foi incisivo ao responder: *“Normalmente, a escola faz de tudo pra ‘aprovar’ o aluno, tem recuperação da recuperação...da recuperação, então eu posso dizer o seguinte: não avalia! Nós somos pressionados, pressionados pela escola, pressionados pela Secretaria de Educação – num ia falar mas vô falar (disse ele sorrindo). Então, eles tem notas boas e suficientes pra passar, mas o que que tá acontecendo?! Os alunos tão passando sem saber nada, essa é a realidade. É claro que tem aqueles que estudam e aprendem, tem..claro...mas a maioria não quer nada com nada e passa por ‘mil e uma’ recuperações pra não ser reprovado e a escola não apresentar um alto índice de reprovação [...].”* Já para a professora Márcia, elas medem sim o aprendizado do aluno, como podemos ver a seguir: *“Eu tiro por mim, eu faço o planejamento, participo das reuniões, a diretora é muito preocupada enquanto a aprendizagem do aluno [...], nós trabalhamos com simulados, com feira cultural. A grande maioria aceita e faz, há quem não goste, mas a escola é assim neah, o método dela é assim e eu acho muito louvável porque quando a gente não tá satisfeito, a gente ‘pede pra sair neah’ [...].”* Quanto ao professor David, observamos que sua visão está mais voltada, de fato, a realidade institucional encontrada na maior parte das escolas: os alunos são aprovados, muitas vezes, sem terem o mínimo de conhecimento, de fato, sobre os assuntos. São aprovados para que a escola não apresente reprovações e seu conceito não “desça”, frente a exigência da Secretaria de Educação, como bem foi apresentado pelo docente, ao afirmar que eles são *“pressionados pela escola, pressionados pela Secretaria de Educação”*. Observamos que a professora Márcia, embora demonstre interesse para com seus alunos, ela pouco prioriza a questão do aprendizado da língua, em si. Isso foi demonstrado ao não responder diretamente a todas as questões relacionadas às estratégias de ensino utilizadas por ela e de um modo geral, a toda a entrevista, visto que se observou que embora ela estivesse nos cedendo a entrevista, estava bastante

preocupada com o que dizer, especialmente em relação à própria escola. Suas palavras foram comedidas e bastante “presas”, limitadas no que se referia a alguma possível crítica ao sistema de ensino da escola e da Secretaria de Educação, diferente do professor David, que se posicionou de maneira crítica, tanto em relação a escola, como em relação a Seduc e a sua própria profissão em si.

Ao serem questionados sobre suas principais dificuldades, no desenvolvimento de seus trabalhos, ambos os docentes levantaram questões pertinentes acerca da falta de apoio da Secretaria de Educação, quanto a informatização na escola. Sobre este assunto, o professor David nos disse: *“Os professores tão preparados, o que falta é a escola, a Secretaria precisa nos dar esse apoio. Nós temos apenas um computador na sala dos professores para lançar todas as notas, pra praticamente 40 professores. Então o professor mesmo tem que se virar, dá o seu jeito, comprar o seu ‘lap top’, mesmo que ele tenha que endividar e se virar mesmo [...]”* A professora Márcia frisa a importância de se ter um laboratório de línguas na escola, para tornar o aprendizado mais prazeroso aos alunos: *“Eu já fui aluna daqui e eu entendo o quanto é chato só ter aulas teóricas, é nesse sentido que eu acho que deveria ter um laboratório, pra tornar o aprendizado mais interessante, mas prazeroso pros alunos [...]”* Observamos, então, que não basta que apenas o professor queira modificar suas aulas, em termos de estratégias de ensino. É preciso que se repense em uma reforma como um todo, um trabalho em parceria com a Secretaria de Educação, escola e professor, e claro, interesse da parte do aluno em participar das aulas. Não basta que apenas um destes setores seja modificado, mas que todo ele seja inter-relacionado, de maneira a gerar um aprendizado mais eficiente, eficaz e sobretudo prazeroso ao aluno, uma vez que ele passa boa parte da sua vida, na escola regular.

Os docentes foram questionados, ainda, acerca de como se dava sua relação com seus alunos e de que forma ela influencia no aprendizado do idioma inglês. De acordo com o professor David, sua relação com seus alunos é uma relação amigável: *“Eu creio que minha relação com meus alunos é boa, apesar de que há indisciplina, mas é normal [...] mesmo os indisciplinados, eles respeitam o professor e querem ser reconhecido pelo professor, é uma relação de amizade, mas ‘amigos amigos estudos a parte’, ou seja, se eu tiver que cobrar, eu vou cobrar mesmo. Isso influencia muito, porque veja bem, se os alunos gostam do professor, já é um passo pra gostar da disciplina e eu fico feliz, em geral, nesse sentido, eu sou feliz mesmo com esses que eu tenho problema.”* Quanto a professora Márcia, a docente frisou bastante a questão do respeito ao aluno:

“Olha, eu, acima de tudo, respeito os meus alunos, eu rezo por eles, eu converso com eles. Eu sei que alguns deles não tem espaço em casa pra conversar e nessa fase da adolescência, é mais difícil ainda. Eles confiam em mim, a ponto de chegar e me contar sobre o que tá acontecendo em casa [...]” Notou-se que o professor David é bem mais centrado, de fato, na questão do ensino da língua inglesa, seja através de aulas expositivas ou não. Sua relação com os alunos é considerada “amigável” por ele, no entanto ele não a confunde a cobrança exigida em sala de aula. No caso da professora Márcia, sua visão/relação está mais centrada a nível pessoal, visto que os alunos são abertos com ela, a ponto de chegar a conversar sobre eventuais problemas em casa, etc. Consideramos ser importante sim manter uma boa relação entre professores e alunos, mas como bem expos o professor David, é importante haver essa diferenciação entre aula e amizade, ou melhor, *“amigos amigos, estudos a parte”*, pois o aprendizado não deve, de modo algum, ser deixado de lado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a pesquisa, encontramos muitos fatores que influenciam diretamente o desenvolver das estratégias de ensino utilizadas pelos docentes de língua inglesa. É importante considerar sim que a língua inglesa deve ser trabalhada em suas quatro modalidades. Compreendemos que não depende apenas do professor o desenvolver de determinadas estratégias de ensino, visto que cada turma de ensino médio (aliás, cada aluno) é peculiar e possuem ritmos distintos na questão aprendizagem. Assim, outros fatores também devem ser levados em consideração, tais como: tempo disponibilizado para a disciplina, interesse dos próprios alunos em participar das atividades propostas, o apoio da escola como um todo, visto que através do trabalho em conjunto é que se pode chegar à melhores resultados, muito embora na maior parte das vezes, se esbarre nas concepções tradicionalistas de ensino e que requerem somente atribuição de notas, ao fim de cada bimestre, que “representem” o “aprendizado” do educando. Notamos, ainda, na questão professor-aluno, através das aulas da professora Júlia e do professor David, o quanto é importante estabelecer vínculos com o professor, de modo que o aluno sinta-se a vontade para participar das aulas. Ambos os docentes trabalhavam a partir da concepção tradicional de ensino, ou método gramática tradução e em meio a esta similaridade, notou-se uma grande divergência no desenvolver das duas turmas, visto que os alunos do professor David participavam das aulas, ao passo que se observou que os alunos da professora Júlia se sentiam retraídos e acanhados. Portanto, a relação entre educador-educando também desempenha papel fundamental no aprendizado da língua inglesa. Diante do exposto, os resultados apontam, de modo geral, para a necessidade de se repensar não apenas as estratégias de ensino-aprendizagem nas aulas de língua inglesa, de

modo a tornar os conteúdos e ambiente escolar como um todo, mais atraentes aos alunos, mas, sobretudo, a necessidade de se trabalhar a relação professor-aluno neste contexto.

REFERÊNCIAS

BORK, Ana Valéria Bisetto. **Aprendizagem de língua inglesa no ensino médio: um estudo empírico com a técnica da dramatização**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba: 2005.

BORUCHOVITCH, Evely. **Estratégias de aprendizagem e desempenho escolar: considerações para a prática educacional**. Psicologia: Reflexão e Crítica. Porto Alegre: 1999.

BRANCO, A. U. & VALSINER, J. **A questão do método na psicologia do desenvolvimento: uma perspectiva construtivista**. Escola, trabalho e saúde. Brasília, DF: UnB, p. 23-39, 1997.

BRANCO, A. U. & VALSINER, J. **Changing Methodologies: a co-constructive study of goal orientations in social interactions**. Psychology and developing societies, p. 35-64, 1998.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2002.

CHAGURI, J. P. **A Importância do Ensino da Língua Inglesa nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental**. In: O DESAFIO DAS LETRAS, 2., Rolândia, Anais, 2005.

CHIZZOTTI, Antônio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 16, nº 002. Universidade do Minho. Braga – Portugal, 2003.

COLL, César. **Piaget, o construtivismo e a educação escolar: onde está o fio condutor?** In: Substratum: Temas Fundamentais em Psicologia e Educação, v.1, n.1 Cem Anos com Piaget. Porto Alegre: Artes Médicas, p.145-164, 1997.

COLL, César. **Psicologia do ensino.** Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COSCARELLI, C. V. **Estratégias de Aprendizagem de Língua Estrangeira: uma breve introdução.** Educação e Tecnologia. Belo Horizonte: CEFET-MG, v. 4, n.4, p. 23-29, 1997.

FILHO, Marcilio Lira de Souza. **Relações entre aprendizagem e desenvolvimento em Piaget e em Vygotsky: dicotomia ou compatibilidade?** Rev. Diálogo Educação, v. 8, n. 23, p. 265-275, Curitiba: jan./abr. 2008

FONT, C., M. & GALLART, I. S. **O modelo psicopedagógico educacional-construtivo: dimensões críticas.** O assessoramento psicopedagógico: uma perspectiva profissional e construtivista. Porto Alegre: Artes Médicas, p. 11-24, 2000.

FREITAS, M. T. A. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa.** Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Cadernos de Pesquisa, n. 116, p. 21-39, julho/ 2002.

GASKINS, S., MILLER, P.J. & CORSARO, W.A). **Theoretical and methodological perspectives in the interpretative study of children.** Em: W.A . Corsaro & P.J. Miller (Orgs.), Interpretative approaches to children´s socialization New Directions for Child Development. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, p. 5-24, 1992.

LIMA, Diógenes Candido. **Ensino e aprendizagem de língua inglesa: conversas com especialistas.** São Paulo: Parábola editorial, 2009.

LUCCI, Marcos Antonio. **A proposta de Vygotsky: a psicologia sócio-histórica.** Revista de currículo y formación del profesorado, p. 2., 2006.

MARTINS, Angela Maria. **Diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio: avaliação de documento.** Cadernos de Pesquisa, nº 109, março/2000.

MARTINS, J. C. **Vygotsky e o Papel das Interações Sociais na Sala de Aula: Reconhecer e Desvendar o Mundo.** Série Ideias: 1997.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde.** Rio de Janeiro: Abrasco/ São Paulo: HUCITEC, 1993.

NEVES, R. A. & DAMIANI, M. F. **Vygotsky e as teorias da aprendizagem.** UNI revista - vol. 1, n° 2, 2006.

NOGUEIRA, Márcia Castelo Branco. **Ouvindo a voz do (pré) adolescente brasileiro da geração digital sobre o livro didático de inglês desenvolvido no Brasil.** Dissertação (Letras) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2007.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **A seleção dos livros didáticos: um saber necesario ao professor.** OEI- Revista Iberoamericana de Educación. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 1999.

OLIVEIRA, C.B.E. & ALVES, P.B. **Ensino fundamental: papel do professor, motivação e estimulação no contexto escolar.** Paidéia: 2005

PAIVA, M. G. G. **Os desafios do ensinar a ler e a escrever em língua estrangeira.** In: NEVES, I. C. B.; SOUZA, J. V.; SCHAFFER, N. O.; GUEDES, P. C.; KLUSENER, R.. Porto Alegre: UFRGS, 2004.

PAIVA, V.L.M.O. **Como se aprende uma língua estrangeira?** In: ANASTÁCIO, E.B.A.; MALHEIROS, M.R.T.L.; FIGLIOLINI, M.C.R. (Orgs). Tendências contemporâneas em Letras. Campo Grande: Editora da UNIDERP, p. 127-140, 2005.

SINDER, Marilene. **Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e educação: Um intertexto.** Educação & Sociedade, n° 60, p.185, dezembro/1997.

SPAZIANI, Lídia. **Língua Inglesa: Correlação entre a aprendizagem pelo do Método Paulo Freire e pela Abordagem Comunicativa.** Domínios de Linguagem III, pág 5, 2003.

VILAÇA, Márcio Luís. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo.** Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v 7, n 26, pág 73-88, Jul - Set 2008.

WERNECK, Vera Rudge. **Sobre o processo de construção do conhecimento: O papel do ensino e da pesquisa.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

CRONOGRAMA

N ^o	Descrição	Nov 200 9	Dez	Jan 201 0	Fev	Mar	Abr	Mai	Jun	Jul
1	Elaboração do projeto	R								
2	Revisão de literatura	R	R	R	R	R	R	R	R	
3	Coleta de dados					R	P	R		
4	Análise dos dados								R	
5	Elaboração do relatório final									R

LEGENDA:

P = PREVISTO

R = REALIZADO

ANEXOS

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE PSICOLOGIA**

Termo de consentimento livre e esclarecido para professores

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar do Projeto de Pesquisa Contextos de aprendizagem e Estratégias de ensino de Língua inglesa, cujo objetivo geral consiste em analisar contextos de aprendizagem e estratégias de ensino utilizadas em Cursos de Língua inglesa, identificando práticas que favorecem o aprendizado.

Não haverá nenhum benefício direto a o(a) Sr(a)., no entanto sua participação nos ajudará a alcançar os objetivos propostos. Não há despesas pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Os participantes da pesquisa serão professores e alunos de língua inglesa

Para obtenção de dados nesta pesquisa, os procedimentos metodológicos consistem em realizar observações de aulas (participação de professores e alunos) e uma entrevista com os professores, onde serão levantadas informações sobre as atividades pedagógicas, dificuldades, resultados alcançados pelo trabalho, atitudes em relação ao trabalho, percepções sobre a relação professor/aluno, através de registro cursivo (no caso das observações) e gravação em áudio (no caso da entrevista).

A pesquisadora garante que não há riscos de qualquer natureza para os participantes desta pesquisa, bem como é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Iolete Ribeiro da Silva que pode ser encontrada no endereço: Avenida General Rodrigo Otávio, Faculdade de Psicologia, Setor Norte do Campus da Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, Fone (92) 3305-4550, 9602-4557 ou com a bolsista Rafaella da Silva Leão, celular 81172317.

Eu _____, fui informado acerca do que o pesquisador deseja realizar e porque necessita de minha colaboração, bem como compreendi a explicação. Assim, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, sabendo que não ganharei nada e que posso sair quando desejar. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, a qual guardarei.

Assinatura do participante	ou		Data: ____ / ____ / ____
Pesquisador responsável		<div style="border: 1px solid black; width: 100px; height: 100px; margin: 0 auto;"></div>	Data: ____ / ____ / ____

Impressão de dedo polegar,
caso não saiba assinar

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS – UFAM
FACULDADE DE PSICOLOGIA**

Termo de consentimento livre e esclarecido para alunos

Convidamos o (a) Sr. (a) para participar do Projeto de Pesquisa Contextos de aprendizagem e Estratégias de ensino de Língua inglesa, cujo objetivo geral é analisar contextos de aprendizagem e estratégias de ensino utilizadas em Cursos de Língua inglesa, identificando práticas que favorecem o aprendizado.

Não terá nenhum benefício direto a o(a) Sr(a). Não há despesas pessoais para o participante em nenhuma fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Os participantes da pesquisa serão professores e alunos de língua inglesa.

Para ter os dados nesta pesquisa, os métodos são: fazer observações de aulas (participação de professores e alunos) e uma entrevista com os professores, onde serão levantadas informações sobre as atividades pedagógicas, dificuldades, resultados alcançados pelo trabalho, atitudes em relação ao trabalho, percepções sobre a relação professor/aluno, através de registro cursivo (no caso das observações) e gravação em áudio (no caso da entrevista).

A pesquisadora garante que não há riscos de qualquer natureza para os participantes desta pesquisa, bem como é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo.

Para qualquer outra informação, o (a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Iolete Ribeiro da Silva, que pode ser encontrada no endereço: Avenida General Rodrigo Otávio, Faculdade de Psicologia, Setor Norte do Campus da Universidade Federal do Amazonas, Manaus - AM, Fone (92) 3305-4550, 9602-4557 ou com a bolsista Rafaella da Silva Leão, celular 81172317.

Eu _____, fui informado sobre o que o pesquisador quer fazer e porque precisa de minha colaboração, e também entendi a explicação. Por isso, concordo em participar voluntariamente desta pesquisa, sabendo que não ganharei nada e que posso sair quando quiser. Estou recebendo uma cópia deste documento, assinada, que guardarei.

Assinatura do participante	ou		Data: ___/___/___
Pesquisador responsável			Data: ___/___/___

Impressão de dedo polegar,
caso não saiba assinar

ROTEIRO PARA ENTREVISTAS

Projeto de Iniciação Científica - PIBIC
Orientadora: Profa. Dra Iolete Ribeiro da Silva
Orientanda: Rafaella Leão

Contextos de aprendizagem e estratégias de ensino de L.I. em uma escola de nível
médio

Objetivo geral: analisar contextos de aprendizagem e estratégias de ensino utilizadas em aulas de língua inglesa em uma escola pública de ensino médio.

Objetivos específicos: descrever as práticas pedagógicas utilizadas na escola; levantar o material didático utilizado nas salas de aula pesquisadas, identificando se suas características estão compatíveis com a proposta pedagógica adotada pela escola; identificar as estratégias de ensino e concepções de aprendizagem, avaliação, ensino e papel do professor e do aluno presentes nos contextos estudados.

1. Prof., de que forma o (a) sr. (sra.) planeja suas aulas e que fatores são levados em conta, neste planejamento?
2. Acredita que todos os alunos são capazes de acompanhar as aulas, através do seu (s) método (s) de ensino?
3. Através de que estratégia (s) o sr. acredita que há um maior envolvimento dos alunos em suas aulas?

4. Quanto ao livro didático utilizado nesta turma, o sr o considera um bom livro? Por que?
5. O que significa aprendizagem da língua inglesa, em sua concepção? Sua visão está de acordo com os valores a ela (L.I.) atribuídos aqui na instituição?
6. Quanto as formas de avaliação utilizadas aqui na escola, o sr. considera que elas medem, de fato, o nível de aprendizado de cada um?
7. Como o sr. define sua relação com seus alunos? De que forma ela influencia no aprendizado do idioma?
8. Como se dá sua relação com a escola e no desenvolvimento do seu trabalho?
9. A escola oferece atividades educacionais extraclasse que estimulem o aprendizado da língua inglesa?
10. Quais as maiores dificuldades enfrentadas pelo sr., em sua profissão, aqui na escola?
11. O sr. está satisfeito com seu trabalho desenvolvido aqui? Fale sobre suas expectativas de mudanças, caso existam.

ROTEIRO DE OBSERVAÇÃO DAS AULAS

1. DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA OBSERVAÇÃO

2 ITENS A SEREM OBSERVADOS EM RELAÇÃO À ESCOLA

- Realização do trabalho e movimentação da escola como um todo
- Impressões do observado

3 ITENS A SEREM OBSERVADOS NA SALA DE AULA

- Avaliação geral da tarefa: ordem seqüencial das atividades desenvolvidas durante a observação
- Atitude dos alunos durante a realização das atividades em sala de aula
- Relação professor/aluno
- Relacionamento entre alunos
- Interação com o observador
- Comentários do professor e com o professor
- Avaliação global da observação