



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ  
LICENCIATURA PLENA EM LETRAS PORTUGUÊS E INGLÊS  
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE GRADUAÇÃO  
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**

**DEYSE BARBOSA DA SILVA SOARES  
GERLANDIA SANTOS CHAGAS**

***TO BE OR NOT TO BE:***  
**ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE GRAMÁTICA**

**MACAPÁ - AP  
2018**

**DEYSE BARBOSA DA SILVA SOARES**  
**GERLANDIA SANTOS CHAGAS**

***TO BE OR NOT TO BE:***  
**ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE GRAMÁTICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Amapá, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras – Português e Inglês.  
Orientadora: Professora Especialista Darllen Almeida da Silva.

**MACAPÁ – AP**

**2018**

**DEYSE BARBOSA DA SILVA SOARES**

**GERLANDIA SANTOS CHAGAS**

***TO BE OR NOT TO BE: ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE  
GRAMÁTICA***

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Amapá, como requisito para a obtenção do título de Licenciatura Plena em Letras – Português e Inglês.

Defesa em: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

Conceito obtido: \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Esp. Darllen Almeida da Silva** \_\_\_\_\_

PRESIDENTE (UNIFAP)

**Prof. Me. Aldenice de Andrade Couto** \_\_\_\_\_

MEMBRO (UNIFAP)

**Alvaro Tamer Vasques** \_\_\_\_\_

MEMBRO (UNIFAP)

## **AGRADECIMENTOS**

Nossos agradecimentos são dedicados a todos que estiveram presentes durante todo o processo da nossa vida acadêmica, agradecemos:

À nossa orientadora, Darllen Almeida da Silva, que nos deu toda a atenção necessária desde o projeto até o presente trabalho.

A todos os nossos queridos professores, do colegiado de Letras, que desde o início nos ajudaram a avançar e vencer cada semestre, contribuindo com todos os seus conhecimentos para a nossa formação.

À própria instituição, que através dos projetos de ações comunitárias nos auxiliou desde o início com o custeio necessário para a nossa formação, desde viagens para apresentações dos trabalhos produzidos fora do estado, até à locomoção para a Universidade, dentre outros auxílios que foram essenciais para não desistirmos.

Aos nossos pais pela compreensão e apoio em cada decisão tomada por nós, sempre ficando ao nosso lado nos momentos de felicidade e angústia, vibrando com cada conquista e participando de todas as nossas realizações.

Por fim, agradecemos a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho.

## RESUMO

O tema da pesquisa se insere no contexto do ensino de Gramática segundo os pressupostos da Abordagem Comunicativa. O *problema* apresenta o seguinte questionamento: como um ensino descontextualizado de gramática pode se refletir na aprendizagem do aluno? No sentido de responder ao problema de pesquisa citado, o *objetivo geral* do trabalho é analisar de que forma o ensino-aprendizagem da gramática no contexto da Abordagem Comunicativa (AC) pode ser implementado, tendo como *objetivos específicos*: a) compreender as diferentes abordagens de ensino da LI e b) *discutir as possibilidades de implementar a AC em uma escola pública*. O trabalho tem então como *justificativa* a necessidade de levantar questionamentos sobre um aspecto da Língua – a gramática – que tem sido foco dos estudos de língua inglesa nas salas de aula brasileiras, mas que pode, equivocadamente, levar o aluno a não compreender a essência e a importância de aprender um novo idioma. Daí a escolha por inserir a famosa frase de Shakespeare: *to be or not to be*, numa clara alusão a uma das maiores reclamações quanto ao ensino de gramática no Brasil, o qual não passaria do ensino do verbo *to be*. Para a realização deste trabalho fizemos uma pesquisa bibliográfica e posteriormente um estudo de caso etnográfico. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com natureza de pesquisa aplicada, do tipo exploratória e descritiva. Nessa acepção, sobre o tema que abordamos, destacaremos na fundamentação teórica, os trabalhos de Almeida Filho (2013), Morosov e Martinez (2008), Miccoli (2005), Lima e Filho (2013), Jalil e Procailo (2009), Paiva e Figueiredo (2005), dentre outros que foram de fundamental importância para a concretização do nosso estudo, tendo como *locus* uma escola pública de Macapá-AP e como *sujeitos*, uma professora e 20 (vinte) alunos do 3º ano do Ensino Médio. Portanto, temos conhecimento de que abordar gramática em um contexto comunicativo não é uma tarefa fácil, visto que, como constatamos, a própria escola não fornece os recursos e carga horária necessários para a execução de uma aula mais comunicativa, dentre outras situações adversas. Todavia, reforçamos a ideia de que não é impossível, desde que haja planejamento adequado.

**Palavras-Chave:** Abordagem Comunicativa. Ensino da Gramática. Língua Inglesa.

## ABSTRACT

The theme of this research involves teaching grammar in communicative approach perspective. The problem presents the following question: how a decontextualized grammar teaching can be reflected upon the student's learning? With the aim of answering the research problem mentioned, the general objective of this work is to analyze how the teaching/learning of grammar in the context of the Communicative Approach can be implemented. The specific objectives are: a) *understanding the different teaching approaches of the EL*, b) *discussing the possibilities of implementing the CA in a public school*. Thus, this work has, as justification, the necessity of raising questions about an aspect of Language – grammar – which has been the focus of the English Language studies in the Brazilian classrooms but can wrongly lead the student not to understand the essence and the importance of learning a new language. That is reason of choice of a famous Shakespeare speech: *to be or not to be*, in a clear reference to one of the biggest complainings about the teaching of grammar in Brazil, which has focus on verb to be. This is a bibliographic research and a subsequently ethnographic case study. As a research approach, it is a qualitative, with applied nature, exploratory and descriptive research. In this context, about the theme approached, there will be some authors highlighted in the theoretical background, such as Almeida Filho (2013), Morosov and Martinez (2008), Miccoli (2005), Lima and Filho (2013), Jalil and Procailo (2009), Paiva and Figueiredo (2005), among others who were essentially important to the accomplishment of this study, that had as research *locus* in a public school in Macapá-AP, and the research subjects were a teacher and 20 students of the third year of High School. Therefore, it is known that approaching grammar in a communicative context is not an easy task, since it was observed, the school does not provide the necessary resources to the execution of a more communicative class, among other adverse situations. However, it is reinforced that communicative classes are not impossible, it depends on adequate planning.

**Keywords:** Communicative Approach. Grammar Teaching. English Language.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 01- Identificação da escola.....	20
Figura 02- Matriz Curricular do Ensino Médio Regular. ....	22
Figura 3 - <i>Emoticon "Happy"</i> para a atividade.....	23
Figura 4 - Anotações de um aluno durante a intervenção .....	24
Figura 05 - <i>Emoticon "in love"</i> para a atividade.....	46
Figura 06 - <i>Emoticon "hungry"</i> para a atividade .....	47
Figura 07- Biblioteca da escola .....	48
Figura 08 - Auditório.....	48
Figura 09 - Estacionamento.....	49
Figura 10- Laboratório.....	49
Figura 11- Rampa para portadores de necessidades especiais .....	50
Figura 12- Laboratório de Informática Educativa .....	50
Figura 13- Corredor do primeiro andar .....	51
Figura 14- Corredor do térreo.....	51
Figura 15- Banheiro.....	52
Figura 16- Corredor e refeitório .....	52

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	7
<b>1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: MÉTODOS E ABORDAGENS</b> .....	10
<b>2 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O ENSINO DE GRAMÁTICA: REALIDADE OU MITO?</b> .....	15
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	18
3.1 CENÁRIO DA PESQUISA .....	20
3.1.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA .....	22
3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE .....	23
3.2.1 OBSERVAÇÃO .....	23
3.2.2 INTERVENÇÃO .....	23
3.2.3 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS .....	26
<b>4 ANÁLISES E RESULTADOS DOS DADOS</b> .....	26
4.1 QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR .....	26
4.2 QUESTIONÁRIO DO ALUNO.....	30
4.3 DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO .....	34
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	35
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	38
<b>ANEXO 1</b> – Projeto para a intervenção .....	41
<b>ANEXO 2</b> – Alguns dos <i>emoticons</i> utilizados para atividade .....	46
<b>ANEXO 3</b> – Estrutura da escola .....	48
<b>ANEXO 4</b> - Ficha de Observação em Sala de Aula.....	53

## INTRODUÇÃO

No contexto do ensino-aprendizagem da Língua Inglesa (LI), diversas temáticas vêm sendo discutidas no que concerne às abordagens de ensinar e aprender, tais como os aspectos relacionados à oralidade, à escrita, às abordagens de ensino, à motivação. Um ponto em comum entre temáticas tão diversas, no entanto, tem sido a preocupação com o ato comunicativo, retirando o foco da memorização de regras e acenando então, para o ensino-aprendizagem da LI em uma perspectiva menos mecanicista, que compreenda a necessidade de tornar para o estudo mais significativo.

Nesse contexto, a abordagem comunicativa (AC) tem se apresentado como proposta viável uma vez que, de forma geral, o ensino-aprendizagem da LI em uma perspectiva comunicativa busca entrelaçar as várias escolhas deves existentes da Língua Estrangeira (LE) no cenário da educação atual. A escolha do tema deve-se ao fato de experiências vividas por nós, como estudantes, na educação básica, onde presenciamos um ensino descontextualizado, no qual o aprendiz não consegue estabelecer uma ligação do que estuda com suas reais necessidades, ficando assim desmotivados.

A escolha do título da nossa pesquisa “*To be or not to be: Abordagem Comunicativa no ensino de gramática*”, se deve à nossa experiência como alunas de ensino médio de escolas públicas. Período no qual, observamos o foco exagerado no *verbo to be*, que é visto desde o 5º ano do ensino fundamental até o último ano do Ensino Médio. O assunto é visto como repetitivo, o que resulta em uma série de brincadeiras, no entanto, a maioria dos alunos saem da educação básica sem conseguir aprender de fato este tão famoso conteúdo gramatical. Daí a escolha por inserir a famosa frase de Shakespeare: *to be or not to be*, numa clara alusão a uma das maiores reclamações quanto ao ensino de gramática no Brasil.

Assim, de acordo com o conceito de Paiva; Figueiredo, (2005, p. 176) que tomam a gramática como “um conjunto de regras que fazem parte do sistema linguístico em relação aos períodos (sentenças) de acordo com a norma culta da língua.” Compreendemos que estudos sobre a maneira como se ensina e por que se ensina gramática na escola, são necessários para uma maior reflexão acerca do tema. Assim, para a AC é de suma importância o aluno sentir-se preparado para o uso da língua fora do contexto escolar, agregando dessa forma, o conteúdo de sala de aula na sua vida social e sentindo, assim, prazer em aprender e enfrentar novos desafios.

Desta forma, a pesquisa ora em apreço tentará responder ao seguinte *problema*: como um ensino descontextualizado de gramática pode se refletir na aprendizagem do aluno? No

sentido de responder ao problema de pesquisa citado, o *objetivo geral* do trabalho é analisar de que forma o ensino-aprendizagem da gramática no contexto da AC pode ser implementado, tendo como *objetivos específicos*: a) compreender as diferentes abordagens de ensino da LI e b) *discutir as possibilidades de implementar a AC em uma escola pública*. O trabalho tem então como *justificativa* a necessidade de levantar questionamentos sobre um aspecto da Língua — a gramática — que tem sido foco dos estudos de língua inglesa nas salas de aula brasileiras, mas que pode, equivocadamente, levar o aluno a não compreender a essência e a importância de aprender um novo idioma.

Quanto à *metodologia* do trabalho, destaca-se que é uma pesquisa bibliográfica e um estudo de caso etnográfico, sendo de abordagem qualitativa, com natureza de pesquisa aplicada, do tipo exploratória e descritiva. Nessa acepção, sobre o tema que abordamos, destacaremos os trabalhos de Almeida Filho (2013), Morosov; Martinez (2008), Miccoli (2005), Lima; Filho (2013), Jalil; Procailo (2009), Paiva; Figueiredo (2005), dentre outros que foram de fundamental importância para a concretização do nosso estudo.

Na primeira seção, intitulada *Ensino de Língua Inglesa: métodos e abordagens*, buscamos compreender aspectos acerca das principais abordagens de ensino da LI, tais como: a Abordagem de Tradução e Gramática (ATG), a Abordagem Direta (AD), a Abordagem Audio lingual (AA) e a Abordagem Comunicativa (AC). Na segunda seção, *A abordagem comunicativa e o ensino da gramática: realidade ou mito?*, discutimos acerca da possibilidade de inserir a AC no ensino da gramática, no sentido de apresentar os conhecimentos linguísticos de uma forma comunicativa.

Na terceira seção apresentamos a *Metodologia* de forma detalhada, sendo que este encontra-se subdividida em outras duas subseções. Na primeira subseção, apresentamos o *Cenário da pesquisa*, no qual descrevemos a instituição e a turma, assim como também, fizemos uma análise de alguns aspectos do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, bem como os *Sujeitos da pesquisa*. Na segunda subseção, temos a *Observação* que fizemos na escola e na turma, para em seguida, ser feita a *Intervenção*, ocasião na qual colocamos em prática o nosso projeto, e para a finalização desta, apresentamos os objetivos da “*Aplicação dos questionários*”, os quais foram distribuídos entre os alunos e a professora.

Por fim, a quarta seção, nomeada “*Análises e Resultados dos dados*”, está dividida em três subseções, sendo a primeira relacionada a “*Análise do questionário do professor*”, na qual fizemos uma descrição do questionário, com suas respectivas apreciações e resultados obtidos. Em seguida, fizemos a “*Análise do questionário do aluno*”, em que descrevemos todas as opiniões dos alunos a respeito da disciplina, tentando entender também a maneira

como ocorria o ensino-aprendizagem da LI. É válido ressaltar que as análises dos questionários da professora e do aluno, foram confrontadas com o que observamos, dando suporte ao apresentado na última subseção, chamada: *Dos Resultados da Intervenção*.

Consideramos que este trabalho possui uma importância significativa para o mundo acadêmico, pois através dos estudos e resultados obtidos foi possível constatar que tanto o graduando em processo de aprendizagem que pretende trabalhar como professor de inglês, quanto o professor atuante na área, podem utilizar a AC aliada a outras abordagens, para ensinar a gramática de uma maneira diferenciada, mais significativa e preocupada com a nítida dificuldade dos alunos.

## 1 O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: MÉTODOS E ABORDAGENS

Nesta seção serão debatidas as abordagens relacionadas ao ensino-aprendizagem da LI, com destaque às diferenças, contribuições e importância de cada um para o planejamento do professor. Para tanto, é preciso destacar, inicialmente, a diferença entre os conceitos de abordagem e método. Segundo Morosov; Martinez (2008, p. 23), o método se refere a “um conjunto generalizado de ações ocorridas em sala de aula com o intuito de atingir objetivos linguísticos,” assim, depreende-se que se trata de uma espécie de guia que deve ser seguido corretamente para atingir os resultados favoráveis.

Por outro lado, ainda segundo as autoras, abordagem se refere a “conjunto de comportamento dos professores e escolhas pelos conteúdos e práticas pedagógicas adotadas dentro do contexto em que o aluno está inserido.” (MOROSOV; MARTINEZ, 2008, p. 23).

Nesse sentido, o trabalho aqui proposto fará uso do termo abordagem, segundo as concepções apresentadas pelos teóricos citados e que corroboram com a nossa concepção, crenças e atitudes como professoras. Para mais contribuições, citamos Almeida Filho (2002, p. 17), que traz a seguinte definição de abordagem:

[abordagem é o] conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo. Como se trata de educação em língua estrangeira propiciada em contextos formais escolares, frequentemente tais disposições e conhecimentos precisam abranger também as concepções de homem ou pessoa humana, de sala de aula e dos papéis representados de professor e aluno em uma nova língua.

Observamos, portanto, que a abordagem está ligada a uma necessidade de contextualização, ou seja, é preciso considerar o contexto de ensino e os objetivos que se espera alcançar. Nesse ínterim, a pesquisa em tela está baseada também, no seguinte conceito de Morosov; Martinez (2008, p.23):

[Abordagem] integra o conjunto de crenças teóricas e práticas, incorporando tanto o currículo como o método. A abordagem envolve princípios que, no caso do ensino de línguas, refletem questões sobre a natureza da própria abordagem e sobre a natureza do processo de aprendizagem. O método é como ensinar (as técnicas usadas para tratar determinado conteúdo), a abordagem é o porquê do ensino, isto é, sobre aquilo que os professores valorizam, dão mais importância.

Conforme se observa, em uma abordagem de ensino, cabe então ao professor considerar as variáveis envolvidas, por isso o termo método não se adequa a essa percepção, uma vez que parte do princípio que ao adotar uma abordagem adequada, o docente auxilia de forma positiva e produtiva a vida escolar do aluno, visto que “o papel do professor de línguas

estrangeiras é, portanto, reconhecer a importância da capacidade mental do aluno e ser capaz de ativá-la.” (NICHOLLS, 2001, p. 29).

Nessa perspectiva, o ensino da LI pode ser o mais eficaz possível, tornando os alunos pessoas capazes de interagir com outros indivíduos, tanto na sua Língua Materna (LM), como na LE. Dessa forma, no que diz respeito ao material, é preciso ressaltar que deve ser “significativo para o aluno, [pois] o professor está concorrendo para ativar os processos mentais disponíveis no aluno e para a aquisição consciente de competência, um requisito necessário ao desempenho satisfatório.” (NICHOLLS, 2001, p. 29). Diante do exposto, reiteramos que o termo abordagem está, então, mais próximo do que concebemos como proposta para um ensino efetivo da LE.

Dadas as diferenças já mencionadas entre os termos método e abordagem, a partir de agora, as utilizaremos o termo abordagem por se tratar de algo mais evidente, referindo-se, portanto, de acordo com Morosov; Martinez (2008, p. 23) a uma “escolha pelo conteúdo e pelos procedimentos usados em sala de aula que são mais apropriados para determinado contexto.”

Dessa maneira, o estudo parte então para um percurso histórico das diferentes abordagens de ensino de LE. Dentre os primeiros estudos sobre abordagens de ensino, destaca-se a abordagem tradicional, também chamada de Abordagem de Tradução e Gramática (ATG), a qual tem como foco a tradução, e nesse sentido, o professor é o transmissor de conhecimento e o aluno o receptor de todas as regras gramaticais repassadas por ele. Portanto, nessa abordagem a comunicação oral é descartada, pois o objetivo dele é, de acordo com Jalil; Procailo (2009, p. 776):

[...] transmitir um conhecimento sobre a língua, [e assim], a gramática assume um papel normativo, sendo ela um dos focos centrais da aula. Para que os alunos possam ganhar consciência das regras gramaticais, extensos trabalhos com a memorização são realizados na forma de exercícios estruturalistas de substituição e/ou repetição. As estruturas são trabalhadas de forma dedutiva, ou seja, o professor explica as regras e os alunos aplicam as regras por meio de exercícios gramaticais tradicionais.

É possível então, perceber que o ensino se pauta em um mecanicismo, no qual o aluno apenas deve internalizar regras gramaticais. Longe de desprezar a gramática (uma vez que ela é o foco desse estudo), há que se considerar, portanto, que nos dias atuais, tal abordagem pode ser utilizada em sala de aula, visto que exercícios gramaticais são atividades que devem constar em qualquer planejamento, o grande questionamento não é o ensino da gramática, mas como se ensina essa parte tão importante da língua.

Assim, é comum que ainda se encontrem as atividades desse tipo de abordagem, como se pode observar em uma pesquisa feita na Escola Estadual Gabriel de Almeida Café, localizada em Macapá/AP, onde Farias, Silva, et al (2013, p. 16) constataram que a professora utilizava a ATG e assim, de acordo com os estudos concluídos pelos autores, observou-se a “ênfase ao ensino gramatical, pouco uso da LE, e exercícios envolvendo a escrita e tradução de textos.”

Um motivo que talvez justifique a escolha pela ATG, pode ser a facilidade de aprender por esta forma, pois no decorrer das aulas o professor estará ministrando a aula em Português, dando pouca atenção à interpretação e mais importância à gramática de um texto. Destaca-se que a ATG surgiu com o propósito de ensinar a LE por meio da LM, sendo necessária a memorização de uma vasta lista de vocábulos da LI com suas respectivas traduções para compreender melhor a estrutura da LI, pois de acordo com Harbord (1992, p. 351):

[...] os alunos inevitavelmente (e mesmo inconscientemente) farão uma tentativa de igualar a estrutura da língua estrangeira ou um item lexical com seu correlato mais próximo ou o mais comum na língua materna, independentemente de haver ou não a oferta ou a permissão do professor para traduzir.

Partindo dessa lógica, a ATG pode levar o aluno a considerar a tradução como algo habitual e mais compreensivo, sem, contudo, levar a reflexão, assim sendo, a ATG “era considerada “vazia” no sentido de que os textos, que os aprendizes traduziam eram muitas vezes incompletos e não tinham informação da fonte de tais textos, que tipo de textos era e por que estavam traduzindo.” (GOMES, 2011, p. 3), então não tinha um sentido para o aluno, visto que, ainda segundo o autor, o discente apenas deveria traduzir, pois era a forma como o professor os avaliavam. Desta forma, com as críticas que se apresentaram sobre a ATG surgiu, então, a abordagem direta, que se difere por estar focada na oralidade, e não somente nos aspectos linguísticos.

A Abordagem Direta (AD) trata-se, na verdade, de uma tentativa de aliar as habilidades orais, escritas e gramaticais e então, “não foge à essa ideia, ao tentar inovar, trazendo a centralidade das suas práticas para o desenvolvimento da oralidade, no ápice do desenvolvimento da nova ciência, a fonética.” (GOMES, 2016, p. 2).

Diante do exposto, a AD surgiu como tentativa de fugir da tradução, evitando ao máximo o uso da LM, instigando o aluno a compreender de acordo com os meios usados pelo professor. “Aliás, a gramática devia ser ensinada, agora, de maneira indutiva, através de muitos exemplos práticos, e a tradução não era mais considerada uma prática importante.” (UPHOFF, 2008, p. 2).

Desta forma, o professor na AD utiliza imagens, demonstrações do que ele pretende apresentar ao aluno, ou seja, ele não traduz, ele faz o aluno entender o que ele está querendo dizer através dos gestos e/ou imagens apresentadas por ele. Depreende-se, com isso, que na AD a gramática é executada de forma indutiva, para que o aluno aprenda através do processo de descoberta, descartando as regras como na abordagem tradicional, no qual o professor orienta o aluno a descobrir a resposta.

Nesse sentido, o professor passa a ser apenas um mediador, sendo que o aluno terá a maior gama de responsabilidade na aprendizagem, pois “os professores auxiliam os aprendizes da língua a se autocorrigirem, geralmente apresentando a opção errada do aluno e a correta na forma de pergunta.” (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 777).

Nessa lógica, a abordagem citada anteriormente demandava mais tempo para o aluno compreender a LI, assim, diante de alguns problemas ocorridos na abordagem anterior, posteriormente, a AA surgiu nos Estados Unidos, durante a Segunda Guerra mundial, pois houve, de acordo com Uphoff (2008, p. 4):

a necessidade de instruir os soldados, de forma rápida e eficiente, em línguas ditas “exóticas” como o japonês e o chinês. Por isso, foram desenvolvidos programas de ensino, nos quais os soldados tinham que ouvir e reproduzir inúmeras vezes palavras e frases no idioma estrangeiro. Diversos elementos [da abordagem direta] continuaram sendo adotados como o uso exclusivo da língua estrangeira em sala de aula e o foco na oralidade em detrimento da linguagem escrita.

Diante disso, a aprendizagem se baseava em muitas repetições para se fixar na mente do aluno, privilegiando a oralidade fazendo-o relacionar o que estava sendo ouvido com imagens que estivessem relacionadas aos *drills*<sup>1</sup>, reproduzindo o que estava sendo dito sem dar ênfase aos aspectos linguísticos, com isso o aluno não obteria uma compreensão cognitiva da língua. (UPHOFF, 2008, p. 4).

Nessa abordagem, o professor é o personagem central, pois ele direciona as atividades, baseado em exercícios de repetição intensos, tendo como exemplo os diálogos a serem imitados e repetidos constantemente até serem “fixados” na mente do aluno. Vale destacar que o *erro* neste tipo de abordagem era logo corrigido pelo professor, pois se acreditava que o erro levaria ao mau hábito assim “deveriam ser tratados como algo destrutivo, e não construtivo”. (JALIL; PROCAILO, 2009, p. 778). Portanto os erros não eram admitidos, deveriam ser excluídos e corrigidos, enquanto que os acertos deveriam ser privilegiados.

---

<sup>1</sup> *Drills* são exercícios orais por meio de áudios feitos por nativos da Língua Inglesa que são utilizados como meio didático para um treinamento com o objetivo de desenvolver a habilidade de percepção da língua falada.

Diante dos problemas apresentados pela AA, muitas pessoas começaram a criticá-la, apontando erros e exigindo uma reformulação no ensino de LE. A partir dessas críticas, na década de 70, surgiu a AC, assim de acordo com Uphoff (2008, p. 7):

O movimento iniciou-se na Europa, onde ideias novas como a teoria funcional da linguagem e a pedagogia crítica passavam a dominar as discussões acadêmicas. No plano sociopolítico, a paulatina unificação dos países europeus também exigia melhorias no ensino de línguas. Nessa conjuntura de teorias e necessidades desenvolveu-se [a abordagem comunicativa], que chegou ao Brasil em 1978, quando jovens linguistas aplicados voltaram ao país depois de concluir seus estudos de pós-graduação na Inglaterra.

Corroborando com o que foi citado, Morosov; Martinez (2008, p. 41) afirmam que “depois de várias tentativas por meio de diferentes [abordagens] já citadas, ainda havia certo “vazio” deixado [pela AA] e insatisfação pela dificuldade dos aprendizes atingir a eficácia na oralidade.” Portanto, através dessa necessidade de mudança, surge então a Abordagem Comunicativa (AC).

Diferentemente da abordagem anterior, a comunicativa, segundo Almeida Filho (2013, p. 56) propõe um ensino não da gramática da gramática propriamente dita, mas de situações do cotidiano do aluno, sendo enfocadas a interação proposital entre eles na LE. Compreendemos, então que, através da AC, será possível aprender por meio da contextualização de situações reais dos discentes, fazendo com que o aprendizado da Língua Inglesa tenha um significado para o aluno, pois de acordo com Almeida Filho (2002, p. 42), ser comunicativo significa ter:

[...] uma maior preocupação com o próprio aluno sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira, ou seja, menor ênfase no ensinar e mais aprofundamento naquilo que permita ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida, do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Destarte, esta abordagem trabalha mais com a realidade vivenciada pelo aluno, utilizando o meio comunicativo para que o aluno se expresse sem se preocupar tanto com os erros, dando prioridade ao ato de se comunicar, ou seja, dando ênfase na oralidade. Sendo assim, “os erros iniciais devem ser tolerados, pois estes demonstram certo estágio do aprendizado do aluno, e isso significa que está ocorrendo a comunicação.” (LIMA; FILHO, 2013, p. 2).

Vale ressaltar que surgiram outras abordagens de ensino da Língua Inglesa até chegar à AC, assim como também, após a AC surgiram outras com o intuito de uma preencher algo que poderia estar faltando na outra. Contudo, tais abordagens não serão mencionadas devido à escolha pela AC para as ações concernentes a essa pesquisa.

Apesar do citado foco na AC no presente estudo, consideramos que o professor pode adotar não só uma abordagem, mas várias para utilizar em sala de aula, pois todas se tornam necessárias, já que complementa uma as outras. O importante é que o professor conheça as diferenças e as opções de se utilizar cada abordagem para obter mais sucesso em sala de aula.

Na seção seguinte, discutiremos sobre a abordagem comunicativa e o ensino da gramática, enfatizando as contribuições de alguns autores, para então, verificar se o ensino de gramática em uma perspectiva comunicativa é uma realidade ou um mito.

## **2 A ABORDAGEM COMUNICATIVA E O ENSINO DE GRAMÁTICA: REALIDADE OU MITO?**

A pesquisa em tela foi idealizada em acordo com os pressupostos da AC, no que decorre a importância de se instaurar uma sessão que leve a reflexões mais profundas sobre essa abordagem. Dessa maneira, o ensino de LE na AC, de acordo com Almeida Filho (2013, p.67), tem como proposta tornar o aluno sujeito e agente, utilizando experiências vividas por ele, com o objetivo de aproximar a disciplina com a sua realidade. “Portanto, aprender uma língua estrangeira significa mais do que conhecer vocabulário, gramática e a pronúncia; significa ter competência para comunicar-se através dela, visto ser este o objetivo final do estudo de um novo idioma.” (LIMA; FILHO, 2013, p. 2).

Assim, a AC tem como foco a comunicação, nesse caso o diálogo se torna essencial e desta forma, o professor trará atividades impulsionando o aluno a emitir suas opiniões através de jogos, conversas, entre muitas outras formas para a melhor fixação do vocabulário, por isso, o uso da AC “[...] só será possível quando o aluno for o sujeito ativo, que interage e expressa ideias; assim ele estará adquirindo uma nova língua.” (LIMA; FILHO, 2013, p. 2).

Corroborando, Souza (2005, p. 57) afirma que o ensino de línguas na AC é concentrado em funções comunicativas, tais como, pedir e dar informações; fazer convites; expressar interesse e paciência; mudar de assunto no diálogo. Consequentemente, aprender a Língua Inglesa passará a ter um sentido real para o aluno para que ele possa ter mais interesse pela aula, fazendo com que se torne mais autônomo na construção de suas próprias ideias, tornando-se o principal responsável no processo de ensino-aprendizagem, então ele poderá entender e utilizar a LE de maneira significativa.

Vale pontuar que a AC não despreza os conteúdos gramaticais, no entanto, “o foco da aprendizagem [está] na comunicação, e não na estrutura da língua, ou seja, na gramática.” (MOROSOV e MARTINEZ, 2008, p. 42). Logo, a partir desta citação, entendemos que a AC se apropria do conhecimento de mundo deste aluno, tornando assim, uma aula mais voltada

para a interação através de experiências vivenciadas por ele. Com a contemporaneidade surgem novas formas de aprendizagem da língua e de relação entre as pessoas e, por isso, considera-se a AC adequada para obter um ensino de língua eficiente.

Nesse sentido, o ensino da gramática em sala de aula e a aprendizagem da norma culta da LI tornam-se essenciais para a comunicação entre as pessoas. Com tal característica, o conhecimento linguístico exerce um papel fundamental tanto dentro da escola, quanto fora dela. Por isso, Almeida Filho (2013, p. 93) argumenta que não é suficiente utilizar somente as funções comunicativas em sala de aula, devendo também utilizar os conhecimentos gramaticais, para então possibilitar um entendimento satisfatório da LI.

Deste modo, a gramática faz parte do ensino-aprendizagem da LI, no entanto ela não se torna a parte mais importante, sendo apenas um dos elementos que pode ser trabalhado com o aluno. Em alguns momentos a gramática em sala de aula é defendida, em outros “é demonizada como o grande impedimento à importância de buscar por inovação em sala de aula desenvolvimento de fluência por parte dos alunos.” (MELLO, 2004, p.57).

Diante do exposto, percebe-se a importância de buscar por inovação em sala de aula, de modo que o efeito de inovar se amplie de maneira exponencial com o passar dos anos. Logo, tende a fazer um ensino que seja baseado com a realidade que o educando e o educador vivenciam, sendo assim, o ensino da gramática fluirá de uma maneira natural, visto que, esse resultado poderá ser obtido de acordo com a maneira que o docente conduzirá a aula. Lima; Filho (2013, p. 2) corroboram dizendo que um resultado satisfatório do aluno se deve pela “[abordagem utilizada], por isso é necessário o uso de [uma abordagem] que trabalhe com situações reais do próprio cotidiano do aluno, para que ele perceba sentido naquilo que está sendo estudado.”

Para compreender a possibilidade de trabalhar a abordagem comunicativa com o ensino da gramática é necessário também entender o que significa o termo “gramática”. Nesse sentido, vale considerar as dimensões discutidas por Neves (2002, p. 40-41), quando ela afirma que:

[...] como atividade humana, a atividade linguística tem três dimensões: 1. A dimensão discursiva [...]; 2. A dimensão semântica [...]; 3. A dimensão sintática ou gramatical [...]. Dito de outro modo, a linguagem é (e tem de ser considerada): 1. Uma atividade comunicativa; 2. Uma atividade cognitiva; 3. Um objeto de análise.

Diante do exposto pela autora sobre os estudos de gramática é válido destacar que a discursiva trabalha com a escolha do falante, a situação que está acontecendo a comunicação (HUGHES; MCCARTHY, 1998, p. 271). Assim, depreende-se que é possível construir uma sentença de acordo com a norma culta da língua, ou seja, como é formada, qual a relação dos

vocábulos, a ordem das palavras. Através da gramática é possível obter um entendimento a respeito da ordenação da língua.

Quanto à segunda dimensão citada por Neves (2002, p. 40-41), destaca-se que tem como papel principal fazer com que se compreenda o significado das palavras ou das expressões de um falante. Diante disso, a gramática semântica trabalha com as atividades cognitivas, sendo uma relação das palavras com os objetos, com o intuito de compreender o real significado do que está escrito em uma frase. (MORRIS, 1976, p. 24).

De acordo com a afirmação anterior, observa-se então, que o estudo da gramática é indispensável, porém de uma maneira contextualizada, não somente com a exposição de regras, como era feita na ATG, na qual o aluno apenas memorizava os conteúdos gramaticais.

Por fim, perante o que foi dito por Neves (2002, p. 40-41), quanto à dimensão sintática ou gramatical ressaltamos que a relação que os vocábulo possuem em uma sentença, é um elemento importante da coesão e coerência em um texto. Essa dimensão tem como objetivo fazer com que seja escrito um texto adequado com a norma culta, com ideias concisas e claras. (MORRIS, 1976, p. 16).

Após a apresentação de algumas definições de gramática e sobre o ensino pautado na AC, é válido dizer que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (Brasil, 2000, p. 26) corroboram com pressupostos vistos na discussão sobre a AC, quando estatizam que:

Deixa de ter sentido o ensino de línguas que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana.

Nesse sentido, percebemos a importância de discutir o uso da AC no ensino dos conhecimentos linguísticos, mostrando então, a partir das discussões de vários teóricos que o uso da AC juntamente com a gramática não é um mito, mas sim uma realidade que pode ser executada em sala de aula, tornando o ensino da LI mais eficaz possível. Consequentemente, os alunos poderão se tornar pessoas capazes de interagir com outros indivíduos, aprender mais sobre outras culturas, ampliando seus conhecimentos tanto na LM, como na LE.

Na seção seguinte, discutiremos sobre a metodologia, na qual mostraremos o cenário, os participantes e os *procedimentos de análises* desta pesquisa. Com isso, será detalhado cada procedimento analisado, de que forma foi feito, com que objetivo, para então verificar os resultados posteriormente.

### 3 METODOLOGIA

A investigação aqui proposta foi dividida por diferentes formas de pesquisa e análise, sendo feitas: pesquisa bibliográfica e estudo de caso etnográfico. Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, com natureza de pesquisa aplicada, do tipo exploratória e descritiva.

A pesquisa qualitativa, de acordo com Gerhardt; Silveira (2009, p. 31) é uma abordagem que se preocupa em analisar um grupo social, contudo, sem fazer uso de julgamentos, preconceitos, crenças que possam interferir na pesquisa. Ainda segundo as autoras, “na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas. O desenvolvimento da pesquisa é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado.”

Quanto à natureza da pesquisa, esta deve-se ao fato de que fizemos uma “aplicação prática, dirigidos à solução de problemas específicos. Envolve verdades e interesses locais.” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 35). Assim, esta investigação versa em pesquisa aplicada, já que após as observações das aulas, fizemos algumas intervenções para aplicar uma proposta de ensino que fizesse uso da abordagem comunicativa, envolvendo conteúdos gramaticais. Quanto à pesquisa exploratória, nos baseamos em Gil (2008, p. 27), em que ele diz que:

têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores. De todos os tipos de pesquisa, estas são as que apresentam menor rigidez no planejamento. Habitualmente envolvem levantamento bibliográfico e documental, entrevistas não padronizadas e estudos de caso.

Por conseguinte, a exploração da turma foi uma das primeiras etapas, fazendo uma observação mais ampla, sempre corroborando com os teóricos citados na fundamentação teórica desta. A exploratória se relaciona, aqui nesta investigação, com a pesquisa descritiva, pois assim como foi necessário explorar a turma, foi também preciso descrever as características dos alunos pesquisados. Sendo que, estas duas pesquisas são “as que habitualmente realizam os pesquisadores sociais preocupados com a prática.” (GIL, 2008, p. 28).

Desta forma, há algumas pesquisas descritivas que tem como foco proporcionar “uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias.” (GIL, 2008, p. 28). O autor acrescenta que esse tipo de pesquisa descreve as características de determinado grupo social, fazendo uso de técnicas para a coleta de dados, levantando opiniões, atitudes dos indivíduos investigados.

Inicialmente foi feita uma pesquisa bibliográfica, em que as pesquisadoras puderam ter conhecimentos sobre outras investigações e análises de diversas posições sobre este mesmo problema. De acordo com Fonseca (2002, p. 32):

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto. Existem, porém, pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Assim, feita a pesquisa bibliográfica, foi então possível obter um conhecimento acerca dos estudos de diversos teóricos, conseqüentemente, pudemos apresentar as diferentes abordagens do ensino de inglês, assim como também os estudos acerca dos conhecimentos linguísticos da LI, sendo estes dois temas o foco principal desta pesquisa.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica se junta ao estudo de caso etnográfico para unir a teoria com a prática, visto que, de acordo com André (2005, p. 24) o estudo de caso etnográfico se preocupa em conhecer um grupo social, tendo que preencher os requisitos da etnográfica. A autora diz também que o uso do Estudo de Caso Etnográfico se faz necessário quando é preciso “entender um caso em particular levando em conta seu contexto e complexidade”. Para esclarecer mais o estudo de caso etnográfico, é válido apontar a respeito da etnografia, que segundo Mattos (2011, p.51):

estuda preponderantemente os padrões mais previsíveis das percepções e comportamento manifestos em sua rotina diária dos sujeitos estudados. Estuda ainda os fatos e eventos menos previsíveis ou manifestados particularmente em determinado contexto interativo entre as pessoas ou grupos.

Nesse sentido, dentre várias escolas, públicas e privadas, selecionamos uma escola pública da cidade de Macapá-AP. Optamos por escolhê-la por estar localizada em uma área periférica, no bairro das Pedrinhas, onde a maioria dos alunos não tem a oportunidade de frequentar cursos livres de idiomas, assim como também, atende um maior número de estudantes.

A partir dessa justificativa, elencamos uma turma do 3º ano do Ensino Médio, em que se esperava que os alunos tivessem os conhecimentos básicos da LI considerada para a realização do ato comunicativo e das atividades avaliativas da instituição, tendo em vista que os alunos dessa turma estavam se preparando para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outros processos de seleção para o Ensino Superior.

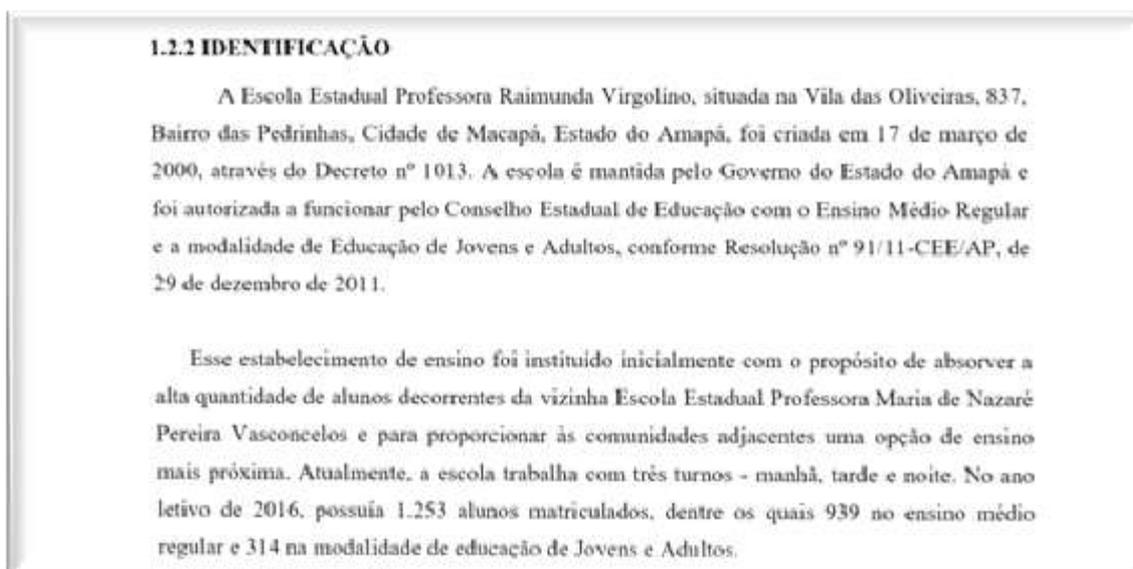
### 3.1 CENÁRIO DA PESQUISA

A instituição educacional pública que nos recebeu foi fundada em 17 de março de 2000, está situada na Vila das Oliveiras, Bairro das Pedrinhas, Cidade de Macapá, Estado do Amapá. A turma escolhida para a pesquisa estava inserida no período noturno e contava com cerca de 25 (vinte e cinco) alunos, que estavam no 3º ano do Ensino Médio, o qual desenvolviam as atividades em uma sala que não era climatizada, possuindo apenas 04 (quatro) ventiladores, e sem os recursos midiáticos necessários para uma melhor prática pedagógica.

Esse estabelecimento de ensino, de acordo com o Projeto Político Pedagógico (PPP), foi instituído inicialmente com o propósito de absorver a alta quantidade de alunos decorrentes da vizinha e para proporcionar às comunidades adjacentes uma opção de ensino mais próxima. Atualmente, a escola trabalha com três turnos - manhã, tarde e noite.

No ano letivo de 2016, possuía 1.253 alunos matriculados, dentre os quais 939 no Ensino Médio regular e 314 na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. A escola recebe alunos advindos das proximidades do bairro das Pedrinhas, eles pertencem, pelo o que foi observado, à classe econômica baixa. Conforme podemos observar na imagem do PPP (2017, p. 4) a seguir:

Figura 01- Identificação da escola



Fonte: PPP da Escola.

Além desses esclarecimentos, o PPP da escola deixa claro a respeito das mudanças que são feitas, pois assim como a escola passa por uma transformação, o referido documento também precisa mudar de acordo com a evolução da instituição. Nesse sentido, o PPP (2017, p. 13) se baseia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 1996) para alcançar os objetivos propostos, desta forma o documento afirma que:

[A citada Lei] traz como paradigma do processo ensino-aprendizagem a formação de competências e habilidades aos alunos tendo como objetivo a formação integral do educando, visando a continuidade de estudos, a preparação para o mercado de trabalho e para a vida. A educação como direito de todos visará o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para a vida. Daí a necessidade de serem concebidas e aplicadas ações pedagógicas na escola que ensejem a promoção de tais objetivos.

De acordo com o que foi analisado pelo referido PPP, é notória a preocupação da escola em buscar o melhor de cada aluno, visando à evolução dos discentes, tanto no campo do conhecimento intelectual quanto de vida, pois como afirma no documento, “este planejamento recomenda que os setoriais e serviços educacionais construam práticas pedagógicas alternativas e construtivas para o desenvolvimento da clientela atendida.”

Para trabalhar o lado pessoal de cada aluno, a instituição também disponibiliza um Serviço de Orientação Educacional, o qual oferta às famílias, quando houver necessidade, fichas de acompanhamento do desenvolvimento do processo de aprendizagem do discente, nos aspectos que demandem características de formação geral como: afetividade, autoestima, atitude pessoal, organização, socialização, como também, habilidade adquirida no que se refere ao saber ser e ao saber conviver.

Diante do exposto pelo PPP (2017, p.25), a escola além de oferecer o serviço de orientação para a comunidade escolar nos três períodos, oferece também atendimento de inclusão para os estudantes com necessidades especiais desta instituição. Eles devem ser matriculados e acolhidos como alunos em classes comuns do ensino regular, assim como também, nas modalidades do Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Por fim, com relação à carga horária semanal da disciplina de LI, o PPP (2017, p. 32) esclarece que são 2 (duas) horas/aulas de 50 minutos cada, por semana, totalizando 80 (oitenta) horas aulas anuais, conforme consta na imagem abaixo:

Figura 02- Matriz Curricular do Ensino Médio Regular.

APROVADA PELA  
 RES. 56/2014, EE/AP

  
 GOVERNO DO ESTADO DO AMAPÁ  
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
 COORDENADORIA DE DESENVOLVIMENTO E NORMATIZAÇÃO DE POLÍTICAS  
 DE ENSINO  
 NÚCLEO DE INSPEÇÃO E ORGANIZAÇÃO ESCOLAR  
 MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO REGULAR  
 Início da Vigência: 2011

DIAS LETIVOS/ ANUAL	208	TOTAL HORA/AULA DO CURSO: 3.676h	1ª, 2ª séries	Carga horária	80*	1.040 h/a
DIAS LETIVOS SEMANAIS	05		3ª série	Carga horária	60*	80h
SEMANAS LETIVAS	40			Carga horária	50*	1.120 h/a
				Carga horária	40*	63h

	ÁREA	DISCIPLINAS	SÉRIE / C.H SEMANAL			MÓDULO/AULA ANUAL			TOTAL CH
			1ª	2ª	3ª	1ª	2ª	3ª	
BASE NACIONAL COMUM LEI Nº 9.394/96	LINGUAGEM E TÉCNICAS DE SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	5	5	5	100	100	100	600
		ARTE	1	2	2	40	80	80	200
	MATEMÁTICA E TÉCNICAS DE SUAS TECNOLOGIAS	ED. FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
		MATEMÁTICA	4	3	3	160	120	120	400
	CIÊNCIAS E TÉCNICAS DE SUAS TECNOLOGIAS	FÍSICA	2	2	2	80	80	80	240
		QUÍMICA	2	2	2	80	80	80	240
	CIÊNCIAS E TÉCNICAS DE SUAS TECNOLOGIAS	BIOLOGIA	2	2	2	80	80	80	240
		HISTÓRIA	2	2	2	80	80	80	240
	CIÊNCIAS E TÉCNICAS DE SUAS TECNOLOGIAS	GEOGRAFIA	2	2	2	80	80	80	240
		Filosofia	1	1	1	40	40	40	120
		Sociologia	1	1	1	40	40	40	120
TOTAL CARGA HORÁRIA BASE NACIONAL COMUM			24	24	24	960	960	960	2.880
FAZ E	LÍNGUA ESTRANGEIRA / ESPANHOL		-	-	2	-	-	80	80
			2	2	2	80	80	80	240
TOTAL CARGA HORÁRIA DA PARTE DIVERSIFICADA			2	2	4	80	80	160	320
TOTAL GERAL DO CURSO			26	26	28	1040	1040	1120	3.200

1. A disciplina **Língua Estrangeira** Espanhol será de oferta obrigatória pelas escolas e de matrícula facultativa ao aluno (Lei Federal Nº. 11.161/05);

33

Fonte: PPP da escola

### 3.1.1 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes desta pesquisa foram os alunos e a professora de Inglês titular da turma. Os alunos possuíam uma faixa etária diferenciada de discentes dos outros turnos, sendo eles alunos mais velhos, que trabalhavam durante o dia e que estavam em descompasso com o binômio série/idade. Outro ponto que observamos foi a respeito da classe econômica, pois a maioria dos alunos aparentavam ser de classe baixa.

A professora responsável pela turma possui formação superior em Letras com habilitação em Inglês e especializada em Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional, trabalhando como docente de Inglês há 12 (doze) anos e atuando na escola pelo mesmo período, sendo ela professora exclusiva da instituição. Na subseção posterior explanaremos todos os procedimentos de análises desta pesquisa, os quais foram a *observação* do aluno, da professora e da estrutura da escola, a *aplicação dos questionários* e a *intervenção*.

## 3.2 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

### 3.2.1 OBSERVAÇÃO

Primeiramente, fizemos a observação (ver anexo 4), que ocorreu entre os meses de maio a junho de 2017, totalizando 12 horas/aula, no turno da noite, período em que buscamos conhecer a realidade daquela escola, bem como da turma em questão, e tínhamos como objetivo analisar de que forma o ensino-aprendizagem da gramática no contexto da AC pode ser implementado. Desta forma, a observação foi fundamental para desenvolver a proposta de ensino da pesquisa, pois o comportamento tanto dos discentes quanto da professora, dava boas pistas do que a turma poderia absorver.

Por fim, foi de extrema importância analisar toda a estrutura oferecida pela escola para que fizéssemos um planejamento condizente com a realidade dos sujeitos observados.

### 3.2.2 INTERVENÇÃO

Após a observação, procedemos à intervenção, que aconteceu entre os meses de agosto e setembro de 2017, totalizando 10 horas/aula de 50 (cinquenta) minutos cada. No primeiro encontro levantamos uma discussão sobre uso do *WhatsApp*<sup>2</sup> para a comunicação. Em seguida, fizemos uma breve explanação quanto ao uso dos *emoticons*<sup>3</sup> e em seguida, distribuímos cada um impresso numa folha A4 para que os alunos pudessem fazer a relação com o significado de cada sentimento. Conforme figura abaixo:

Figura 3 - Emoticon "Happy" para a atividade



Fonte: <https://www.emoticonsignificado.com.br>

---

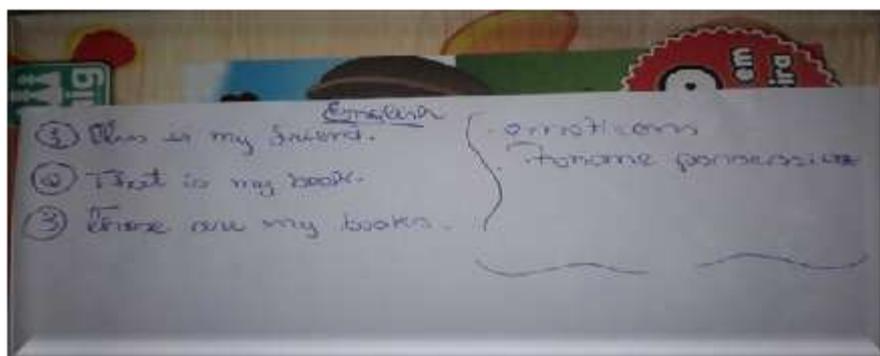
<sup>2</sup> É uma rede social comumente usada para troca de mensagens, compartilhamentos de mídias, realização de chamadas, tendo como objetivo primordial a comunicação entre as pessoas. Fonte: <https://www.significados.com.br/whatsapp/>

<sup>3</sup> São caracteres tipográficos que podem ser encontrados no aplicativo *Whatsapp*, com o intuito de expressar diversos sentimentos. Fonte: <http://queconceito.com.br/emoticon>

Assim, eles escolheram um colega de classe para encenar o envio de uma mensagem utilizando os *emojicons*. A construção dessa mensagem foi feita com nosso auxílio, instigando o aluno a buscar meios para compreender o ato da comunicação na LI.

No segundo encontro, inicialmente fizemos uma recapitulação sobre a aula anterior, utilizando um exemplo produzido por eles para fazer a identificação das classes gramaticais da frase, assunto que já havia sido visto nos anos anteriores. Em seguida, eles também fizeram o mesmo, pegando suas frases, retiraram os pronomes e fizeram a classificação das classes de palavras, para então relembrar o uso do pronome pessoal, demonstrativo e possessivo. Através disso os alunos tiveram contato com o assunto abordado na aula sem saber que eles estavam estudando as regras gramaticais. Conforme a figura abaixo:

Figura 4 - Anotações de um aluno durante a intervenção



Fonte: autoras

Desta forma, colocamos frases que continham pronomes e contextualizamos cada sentença, pedindo que formassem duplas e, então, cada dupla utilizou frases que eles mesmos falaram durante a aula, a princípio frases simples para traduzir para o Inglês e por fim, identificaram as classes gramaticais. Assim, os alunos teriam contato real, percebendo que é possível estudar inglês de uma maneira mais prática. Para a finalização dessa aula, pedimos que eles fizessem uma pesquisa sobre os tipos de pronomes da LI, preparando-os então, para o próximo encontro.

No terceiro encontro, foi discutido a respeito do que foi pesquisado por eles, para que retomassem tudo o que havia sido abordado nas aulas anteriores. Após isso, fizemos um levantamento, ouvindo os relatos dos alunos, sobre o uso do *Instagram*<sup>4</sup> e as funções que são disponibilizadas por este aplicativo. Assim, segundo as informações repassadas por eles, discutimos a importância desta ferramenta para a comunicação entre as pessoas, seja para divulgar algo, ou para compartilhar acontecimentos do cotidiano dos usuários.

<sup>4</sup> É uma rede social de fotos, em que é possível capturar fotos com o celular, aplicar efeitos nas imagens para então compartilhar com os seguidores. Fonte: <http://queconceito.com.br/instagram>

Em seguida fizemos a demonstração, com a exposição dos *stories*<sup>5</sup> do *Instagram* de um nativo da LI, o qual conteve informações a respeito do cotidiano dessa pessoa. Após isso, instigamos os alunos a compreender a informação repassada por esse nativo, a partir de suas observações feitas pelo local onde ele estava, a forma como ele falava, dentre outras informações implícitas e explícitas que este repassou para os seus seguidores<sup>6</sup>. Assim, os alunos puderam entender que a Demi Lovato, fez um *storie* pela manhã, em que ela estava cumprimentando os seguidores com um *good morning, this is my breakfast*.<sup>7</sup> Finalizando esse momento, como tarefa de casa, eles foram orientados a seguir figuras públicas, nativas da LI de sua preferência, para que eles observassem a comunicação através de suas atividades rotineiras.

No quarto encontro, foi feita uma discussão a respeito dos *stories* assistidos por eles, em que deveriam elencar as curiosidades que surgiram, o que conseguiram compreender, as dúvidas que encontraram a respeito da LI, como os diversos lugares onde se encontravam os nativos, alguns vocábulos que eles não conseguiram compreender.

Após isso, fizemos a simulação de *stories* no *Instagram*, mandando um recado para os alunos utilizando os pronomes e os *emoticons* que foram estudados. Posteriormente, os alunos iniciaram um trabalho de simulação de *stories*, tomando como base o que foi exemplificado, visto que, a produção foi executada, inicialmente, de forma escrita para que fossem feitas as devidas correções, contudo eles ficaram à vontade para produzir o seu conteúdo, explorando todo o seu conhecimento adquirido. Por fim, pedimos para quem possuísse um celular que o levasse para a nossa próxima aula.

No quinto encontro, retomamos o que foi feito durante todo o processo, induzindo os alunos a lembrar todos os conteúdos que foram compartilhados. Adiante, foi finalizada a atividade da aula anterior, auxiliando os discentes nesta última etapa. Por fim, os alunos fizeram uma socialização dos *stories* produzidos, encenando com o celular, como utilizariam este aplicativo no seu cotidiano, fazendo uso da LI. Desta forma, cada aluno fez o *storie* no seu próprio celular de no máximo 10 segundos, falando uma frase simples, como exemplo, temos a fala de uma aluna: *My name is Carla*<sup>8</sup>, *this is my book*<sup>9</sup>”. Assim, todos os alunos

---

<sup>5</sup> É uma função presente no *Instagram* que concebe a interação entre os usuários, pois tem como objetivo o compartilhamento de momentos informais dos usuários através de fotos, vídeos, desenhos coloridos feitos a mão e textos, desaparecendo após 24 (vinte e quatro) horas. Fonte: <https://marketingdeconteudo.com/instagram-stories/>

<sup>6</sup> São os usuários do *Instagram*. Fonte: [queconceito.com.br/seguidoresdoinstagram](http://queconceito.com.br/seguidoresdoinstagram)

<sup>7</sup> Tradução: “Bom dia, este é o meu café da manhã”.

<sup>8</sup> Por motivos éticos, trata-se de um nome fictício.

<sup>9</sup> Tradução: Meu nome é Carla, este é o meu livro.

produziram os seus *stories*, aprenderam Inglês de uma maneira divertida, conforme eles mesmos relataram.

Desta forma, o projeto de intervenção (Ver anexo 1) foi produzido de acordo com o plano de ensino adotado pela escola, em que as pesquisadoras deram continuidade ao que estava sendo trabalhado pela professora titular da turma, mas buscando mudar um pouco o direcionamento, introduzindo o conteúdo de maneira diversificada de acordo com a proposta desta pesquisa.

Portanto, todos os encontros serviram para que pudéssemos inserir o ensino de gramática numa perspectiva comunicativa, de acordo com a realidade dos alunos da turma, não descartando a possibilidade de utilizar também outras abordagens para a complementação das aulas.

### 3.2.3 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

O questionário foi aplicado no mês de junho, durante a observação, para o professor e para os alunos. O *questionário do professor* tinha como objetivo analisar as concepções deste sobre o que e como ensinar LI, bem como verificar quais as habilidades esse professor buscava desenvolver com seus alunos e, principalmente, como a gramática era ensinada.

O *questionário do aluno* objetivou verificar as diferentes opiniões dos alunos sobre o aspecto comunicativo da LI, as habilidades que eles consideravam importantes e as dificuldades que possuíam.

## 4 ANÁLISES E RESULTADOS DOS DADOS

### 4.1 QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

Durante a observação aplicamos o questionário semiaberto para a professora, contendo 10 (dez) perguntas acerca de sua formação e prática docente, sobre as quais as seguintes análises estão baseadas. Vale frisar que por questões éticas o nome da professora não será divulgado.

A questão 01 (um) e 02 (dois) objetivava a identificação da professora pesquisada e apesar de não constar no questionário, em conversa informal, a mesma afirmou trabalhar naquela instituição de ensino desde o início de sua carreira profissional, há exatos 12 anos. Na

questão 03 (três) respondeu sobre sua formação, afirmando ser Especialista em Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissional.

A questão 04 (dois) perguntava à professora se era possível fazer com que o aluno se comunicasse através da LI durante suas aulas e com que frequência isso ocorreria. Sobre tal questionamento, ela respondeu que eles praticavam a oralidade, porém, raramente. Contudo, podemos afirmar que os alunos não trabalharam esta habilidade em nenhum momento durante suas aulas, ainda que fosse uma turma bastante agitada, com conversas intensas, o diálogo em inglês não foi presenciado por nós, inclusive observamos que a motivação para tal não veio em nenhum momento da professora. Morosov; Martinez (2008, p. 144-145) abordam este assunto ao falar sobre *Os desafios da educação no século XXI*, sendo explanados pelas autoras diversos fatores, dentre eles o desinteresse dos alunos não só na LI, mas também em outras áreas de conhecimento.

No que concerne à questão 05 (cinco), foi produzida com o intuito de saber qual a importância dada para a comunicação dos alunos nas aulas de inglês, a professora então, afirmou que os alunos são instigados a se comunicar em inglês, afirmou também que o foco em suas aulas são a compreensão de textos e o conteúdo gramatical, os quais serviriam de base para a elaboração de pequenos textos em inglês. Quanto a tais afirmações, é preciso ressaltar que entra em colisão com o que observamos, pois em tal período não houve atividades voltadas à compreensão ou produção de textos, os alunos apenas assistiam aulas sobre determinado conteúdo, transcrevendo a informação para seus cadernos sem nenhum tipo de interação.

A situação exposta leva-nos a refletir ao que Almeida Filho (2013, p. 22) discute sobre a cultura de ensinar e aprender. O autor afirma que, nesse sentido:

pode ocorrer que uma cultura de aprender a que se prende um aluno para abordar uma língua estrangeira não seja compatível ou convergente com uma abordagem específica de ensinar de um professor, de uma escola ou de um livro didático. O desencontro seria assim, fonte básica de problemas, resistências e dificuldades, fracasso e desânimo no ensino e na aprendizagem da língua-alvo.

Conforme se observa então, a maneira de ensinar do professor pode não encontrar espaço na maneira de aprender do aluno, pois estariam em descompasso. Desta maneira, constatamos que a abordagem de ensino que a professora executava na maioria das aulas, era baseada na perspectiva de tradução e gramática, sendo que ao apresentar o conteúdo gramatical, a professora explicava traduzindo o que estava no quadro, assim como também instigava os alunos a fazerem o mesmo, não tendo, portanto, nenhuma comunicação na Língua Inglesa entre os alunos. Com isso a gramática era trabalhada de uma forma que não

era dinâmica e contextualizada, tratava-se de um ensino sem relação com situações reais de uso da língua.

No que concerne à ATG adotada pela professora, consideramos a perspectiva de Morosov; Martinez (2008, p. 25) ao afirmarem que:

apesar [dessa abordagem] ser frequentemente criticada por sua ineficiência e compreensão muito simplista da linguagem, ainda é, ocasionalmente, utilizada por muitos professores. A crítica ocorre principalmente porque, apesar de os alunos aprenderem uma série de vocábulos e desenvolverem habilidades de produção e compreensão, a atividade de tradução é extremamente mecânica, os estudantes perdem o contato com a comunicação na LE e, principalmente, não têm a oportunidade da construção de novos significados.

Corroborando com as autoras e diante dos fatos presenciados, podemos assegurar que se torna um aprendizado mecânico, no qual os alunos não têm a oportunidade de agregar o conteúdo ministrado com a comunicação propriamente dita, tornando o ensino da LI muito mais complexo e mecanizado.

Na questão 06 (seis): *Qual a expectativa dos alunos com relação à aquisição da comunicação em sala de aula?*, ela respondeu que “ao iniciar as aulas no 1º ano do Ensino Médio poucos alunos expressam seu desejo em aprimorar seus conhecimentos em LI, mas a expectativa para a comunicação em sala de aula infelizmente é baixa.” Dessa maneira, como foi citado anteriormente, o desinteresse dos alunos é um agravante, mas que poderia estar ocorrendo justamente pelas diferentes expectativas de professora e alunos, no caso da turma pesquisada, ou seja, os alunos iniciam as aulas desejosos de utilizarem a LI em contextos comunicativos, mas as aulas, ao se deterem em outras habilidades acabam frustrando tais expectativas.

A questão 07 (sete) estava voltada aos recursos que utilizava em sala de aula, tendo como resposta a utilização do livro didático, quadro, material apostilado, *Datashow*, caixa amplificadora, revistas e dicionários. Com relação aos recursos necessários para o ensino de LI, destacamos que Almeida Filho (2013, p. 23) afirma que uma abordagem de ensinar

se compõe do conjunto de disposições que o professor dispõe para orientar todas as ações da operação global de ensinar uma língua estrangeira. A operação global de ensino de uma língua estrangeira compreende o planejamento de cursos e suas unidades, a produção e seleção criteriosa de materiais, a escolha e construção de procedimentos para experienciar a língua-alvo e as maneiras de avaliar o desempenho dos participantes.

É possível compreender então que os recursos didáticos se constituem em elementos dentro dessa operação global e devem fazer parte do planejamento de ensino, de maneira que englobe todos os dispositivos necessários para a sua prática. No entanto, durante nossa observação foi possível perceber que a professora de inglês utilizou em suas aulas apenas o quadro e o livro didático, inclusive, os alunos utilizavam, somente o caderno, em que faziam

as transcrições do conteúdo repassado na lousa, o que pode então ser mais um agravante na desmotivação dos alunos.

Na questão 08 (oito) sobre as atividades desenvolvidas no decorrer do ano letivo, a professora respondeu que as mais utilizadas haviam sido exercícios para fixação dos assuntos abordados, atividades de interpretação textual, avaliações escritas, pesquisas, pequenos diálogos para a prova oral, atividades de escuta e estudo de vocabulário. Sendo que, pelo o que foi constatado no período de observação, todas as atividades eram voltadas somente para a resolução da prova bimestral, o que muitas vezes acaba sendo um cenário recorrente, pois a avaliação tem sido o foco de muitos professores.

Contudo há que se compreender que a avaliação tem sua importância e deve figurar no processo de ensino e aprendizagem, pois segundo Morosov; Martinez (2008, p. [86]), “vai determinar o tipo de aluno que se pretende formar em LE e permite internalizar conhecimentos no falante, que serão usados em toda a sua trajetória de vida.” Assim, consideramos que apesar da importância da avaliação, o modo como se avalia e o foco demasiado nela, tal como ocorreu na turma pesquisada, pode também ter impactos na motivação para o aprendizado. No que concerne à gramática, isso se agrava, pois, os alunos tendem a vê-la como componente de avaliação somente, e não como um estudo que propiciará a comunicação. Dessa forma, o principal objetivo desta turma era a resolução das provas bimestrais, ou seja, os alunos não tinham contato direto com atividades interligadas com a comunicação, visto que o foco seria apenas sanar os conteúdos.

Na questão 09 (nove): *Gramática? Como é ensinada? Qual o papel no ensino-aprendizagem desse aluno*, obtivemos como resposta que esta é abordada através de material apostilado, livro didático, textos, exposição de conteúdo em projetor multimídia e com exercícios de fixação. Quando questionada sobre o papel da gramática no ensino-aprendizagem da LI, a professora não respondeu. Desta forma, observamos que ela passava o conteúdo no quadro, assim, não havia interação entre professor e aluno e raramente algum aluno compartilhava suas dúvidas, apesar disso, era visível a falta de compreensão da maioria.

Dessa forma, Nogueira (2008, p. 03) afirma que “A aprendizagem acontece por meio da internalização, a partir de um processo anterior, de troca, que possui uma dimensão coletiva. Tais atividades devem ser dinâmicas, desafiadoras, despertando o gosto e a curiosidade pelo conhecimento.” Ou seja, é preciso utilizar meios para que esse aluno sinta-se encorajado a estudar a gramática, sabemos que não se deve radicalizar no que diz respeito a extinção do uso do livro didático, mas é possível complementar com atividades extras,

voltadas para a comunicação induzindo os alunos a interagir com atividades de maneira que possam relembrar experiências já vivenciadas por eles.

Por fim, na questão 10 (dez): *Quais habilidades são enfocadas em suas aulas no ensino-aprendizagem da Língua Inglesa?*, ela respondeu que todas são trabalhadas, porém em uma escala de ordem crescente, os conhecimentos linguísticos ficam em primeiro lugar, a leitura fica em segundo, a escrita em terceiro e por último a oralidade. A afirmação de que os conhecimentos linguísticos constituem a habilidade mais trabalhada, nos leva a uma citação de Almeida Filho (2013, p. 8), quando o estudioso alega que “a filosofia gramatical é a mais praticada no mundo todo.” Como afirmamos anteriormente, é necessário o ensino da gramática, no entanto, ressaltamos que é válido agregar o ensino desta em um contexto comunicativo, o que não foi estimulado em nenhuma ocasião pela professora.

Nesse sentido, Jesus (2011, p.9) salienta que alguns professores também contam com a falta de preparo da competência linguística, que visa justamente promover essa interação mais eficaz em sala, causando o efeito contrário, este problema também está vinculado com o excesso de conteúdos gramaticais a serem estudados durante o ano, principalmente por ser uma turma em vias de exames de seleção para o nível superior. Contudo, temos a convicção de que tais conteúdos podem ser aliados ao contexto do aluno para assim, atravessar os muros da escola.

#### 4.2 QUESTIONÁRIO DO ALUNO

Durante a observação, fizemos a distribuição dos questionários semiabertos para os alunos presentes, o que contabilizou 20 (vinte alunos). Os questionários estavam compostos por 10 (dez) questões que versavam sobre ensino-aprendizagem da LI, mais especificamente sobre questões voltadas ao ensino de gramática e da comunicação em sala de aula. Durante a aplicação dos questionários, por motivos éticos, orientamos os alunos para que não fizessem nenhuma identificação pessoal.

A pergunta 01 (um): *O seu professor estimula sua participação nas aulas de Inglês?*, 70% (setenta por cento) responderam positivamente, enquanto que 30% (trinta por cento) responderam que acontece somente algumas vezes. Vale destacar que na observação realizada, verificamos que no momento em que algum aluno tentava participar, os demais discentes ridicularizavam aquele que buscava responder ao que estava sendo abordado, como se a interação através da LI fosse motivo de brincadeiras. Nesse contexto, podemos então compreender que se trata da resistência do aluno que está acostumado às aulas mais

tradicionais, e assim, conforme Miccoli (2005, p. 33) “[...] o professor deve entender sua resistência e não o pressionar demais para mudar. Isso gerará mais resistência. A autonomia deve ser promovida aos poucos através de tarefas e projetos que promovam progressivamente esse novo estilo de aprendizagem”.

A referida citação nos leva a perceber que a resistência à interação dos alunos ainda é muito comum, o que pode acarretar dificuldades para pôr em prática a AC. Por isso, o professor pode estimular os alunos aos poucos, trazendo exemplos reais do cotidiano de cada discente, o que também nos levou a planejar a intervenção tendo em vista essa resistência da turma com relação à disciplina.

Na segunda pergunta: *Você sente dificuldade em aprender a gramática da Língua Inglesa?*, a maioria, 70% (setenta por cento) respondeu que sim, os demais responderam que não (30%). Isso nos leva a questão de que o foco na gramática feito em um contexto formal de memorização de regras, no qual faz o aluno não compreender a sua utilidade no contexto comunicativo. Assim, observamos que “na aprendizagem formal das línguas (tanto a materna como as estrangeiras) a ênfase tem sido invariavelmente na norma gramatical e não no seu uso como ferramenta de comunicação interpessoal.” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 92). Essa ênfase foi percebida no decorrer da observação, quando os alunos eram instruídos a realizar exercícios gramaticais descontextualizados, com frases soltas e com objetivo de aplicação de regras. Corroborando com o que analisamos, Paiva; Figueiredo (2005, p. 173) também justificam essa questão ao afirmar que:

A experiência tem demonstrado que nem sempre o conhecimento de regras gramaticais capacita o aprendiz a usar a língua de forma significativa. Alguns alunos são capazes de memorizar regras gramaticais, aplicá-las corretamente quando resolvem exercícios em listas de frases isoladas, mas falham quando produzem textos de forma espontânea.

No entanto, vale frisar que compreendemos o quanto pode ser uma tarefa difícil, o planejamento de aulas voltadas para o ensino da gramática em AC, visto que o professor tem várias turmas com diversos alunos, muitos trabalham em mais de uma escola, não tem todo o suporte necessário para uma boa prática pedagógica, no entanto, esse planejamento mais focalizado na utilização da norma para a compreensão do ato comunicativo é imprescindível para o efetivo aprendizado.

Cabe então ao professor buscar a melhor maneira de planejar suas ações, sabendo que as atividades que ele possa ter utilizado em uma determinada turma, podem servir à outra, otimizando tempo de elaboração turma por turma, bem como o professor pode ao longo dos anos fazer o seu próprio banco de atividades, o qual servirá para diferentes turmas e diferentes períodos letivos, pois “o ensino isolado de gramática, sem conexão com a produção de

sentido, é algo estéril que não ajuda os aprendizes a atingir seus objetivos” (PAIVA; FIGUEIREDO, 2005, p.188).

Mais adiante, na terceira pergunta: *O seu atual professor de Língua Inglesa instiga você a comunicar-se em Inglês durante as aulas?*, verificamos que 35% (trinta e cinco por cento) afirmaram que sim e 65% (sessenta e cinco por cento) responderam que somente algumas vezes. Tal afirmação pode decorrer da insuficiente carga horária da disciplina de LI, a qual não deixaria espaço para as atividades voltadas à comunicação. Isso também ficou evidente na resposta 05 (cinco) do questionário da professora, a qual diz serem tais atividades prejudicadas pela falta de tempo e conteúdo anual vasto.

A problemática da carga horária da disciplina de LI tem sido muito debatida, pois se contrapõe às expectativas de todos os atores desse processo, em especial os alunos que possuem “[...] objetivos completamente distorcidos, esperando, por exemplo, que chegarão a desempenhar atividades envolvendo a leitura, escrita, fala e compreensão da língua-alvo oral com cinquenta horas semanais.” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 43). Com isso evidenciamos que para se obter um ensino de mais qualidade, seria necessário o professor ter uma carga horária maior, pois são múltiplas tarefas que devem ser executadas para que seja efetivada a comunicação, mas como ainda não chegamos a esse fim, o planejamento dentro da carga horária disponível deve ser pensado cuidadosamente.

Quanto à pergunta 04 (quatro): *Qual atividade que o professor fez esse ano que mais lhe interessou?*, os alunos responderam discursivamente, pois trata-se de uma pergunta aberta tendo, portanto, diferentes respostas. Através desta pergunta constatamos que 35% (trinta e cinco por cento) se referiram a uma atividade de gincana elaborada pela professora, que tinha sorteios de palavras em Inglês, sendo ofertados diversos prêmios. Por outro lado, 30% (trinta por cento) responderam que nenhuma atividade lhes interessou, 15% (quinze por cento) comentaram sobre atividades relacionadas a verbos, 10% (dez por cento) falaram sobre de exercícios de diálogos, os outros 10% (dez por cento) mencionaram a respeito de atividades voltadas à interpretação e gramática.

Através desta pergunta, verificamos que a atividade mais interessante — a gincana— estava relacionada à interação, através de brincadeiras, jogos entre outros, pois conforme Almeida Filho (2013, p. 93) “unidades fragmentadas da gramática como ‘o presente simples’, a ‘forma da terceira pessoa do singular dos verbos’ não são mais suficientes, da mesma forma como não o são as funções comunicativas.” É importante ressaltar que a pergunta 04 (quatro) serviu para nos ajudar com o planejamento para a intervenção, proporcionando atividades que

os alunos pudessem interagir da melhor forma possível, aprendendo a gramática numa Abordagem Comunicativa.

No que diz respeito à pergunta 05 (cinco): *O seu professor ensina a gramática sem deixar de lado a sua comunicação?*, observamos que 65% (sessenta e cinco por cento) dos alunos responderam afirmativamente e 35% (trinta e cinco por cento) negativamente. As repostas dos 65% dos alunos não correspondeu ao que observamos nas aulas de LI, pois verificamos que os conteúdos eram ensinados sem foco na comunicação, mas somente através de memorização de regras gramaticais seguidas da tradução feita pela professora e transcritas pelos alunos nos próprios cadernos. Contudo, uma vez que os alunos citaram a gincana como atividade que lhes interessou, podemos considerar que tenha havido atividades comunicativas em momentos fora do período de observação.

Na pergunta 06 (seis): *Qual a importância da disciplina Língua Inglesa para a sua vida?*, 60% (sessenta por cento) responderam que a disciplina é muito importante, contudo 35% (trinta e cinco por cento) consideraram que tinha pouca relevância para as suas vidas, e 5% (cinco por cento) responderam que não consideravam uma disciplina importante. Em contrapartida, quando questionados sobre sua dedicação aos estudos de Inglês fora de sala (questão 09), 50% responderam negativamente, 35% alegaram que às vezes estudam e 15% afirmaram que estudam inglês fora do ambiente escolar. Pudemos, então, constatar que há um grande desinteresse por parte dos alunos e, portanto, é importante mencionar, tanto professor quanto aluno, têm responsabilidade sobre os caminhos do aprendizado, não cabendo culpabilizar um ou outro pelo fracasso, mas buscar meios de solucionar as questões de motivação. É válido pontuar que o ensino-aprendizagem em AC tem como foco “o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE.” (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 67).

Na questão 07 (sete): *Dos eixos de ensino da Língua Inglesa, qual você sente mais dificuldade?*, 40% (quarenta por cento) responderam que a Leitura constitui a atividade mais difícil, 15% (quinze por cento) destacaram a Oralidade e 30% (trinta por cento) apontaram a Escrita. Nessa mesma questão houve quem marcasse mais de uma alternativa, desta forma, 5% (cinco por cento) marcaram Leitura e Oralidade, 5% (cinco por cento) afirmaram que seriam Leitura e Escrita, os outros 5% (cinco por cento) marcaram Leitura, Oralidade e Escrita.

Assim, fazendo um paralelo com a questão 10 (dez): *Quais habilidades você gostaria de desenvolver nas aulas de Inglês*, obtivemos os seguintes resultados: 25% (vinte e cinco por cento) destacaram a Leitura, 05% (cinco por cento) a Oralidade, 30% (trinta por cento) os

Conhecimentos Linguísticos, 15% (quinze por cento) a Escrita, sendo que como na questão anterior, também houve quem marcasse mais de uma habilidade, (10% marcaram Leitura e Oralidade, 10% Leitura e Escrita, 5% Leitura e Conhecimentos Linguísticos), ficou notório então que tanto o questionário quanto à observação, mostraram que a Leitura e a Escrita são as habilidades consideradas mais difíceis, demonstrando, talvez, a preocupação dos alunos quanto a estas duas habilidades, pois estavam às vésperas do ENEM e dos vestibulares.

Similarmente, no que concerne às habilidades desenvolvidas na educação formal, concordamos com Araújo; Dias et al (2015, p. 5) quando afirmam que:

tradicionalmente, o ensino de Língua Inglesa no Brasil trata as quatro habilidades linguísticas, Falar, Ouvir, Ler e Escrever, de forma separada. Geralmente, organizam-se os horários, de modo a cada aula tratar especificamente de uma única habilidade e, posteriormente, abordar as outras. Há também uma tendência nas escolas públicas de se trabalhar apenas uma ou duas habilidades e ignorar o restante. Esse tipo de metodologia não desenvolve a competência comunicativa no aluno, pois tal abordagem segue a contramão da maneira natural através da qual as pessoas aprendem a se comunicar, que envolve uma integração das quatro habilidades linguísticas.

Vale ressaltar que é importante trabalhar com as duas habilidades mencionadas anteriormente, no entanto, estas não devem ser o foco primordial no ensino-aprendizagem em sala de aula, pois é evidente que a leitura e a escrita são consequências de todo o conjunto de habilidades, devendo então, conforme os autores, buscar a competência comunicativa através do ensino das quatro habilidades de forma não compartimentalizada.

Por fim, na questão de número 08 (oito): *Você já estudou inglês em curso livre*, tivemos resposta unânime, ou seja, 100% (cem por cento) dos alunos afirmaram nunca terem estudado em curso livre de idiomas, o que nos leva a confirmar o cenário geral dos conhecimentos deles sobre LI, verificado na observação. Nesta, sentimos que os discentes tinham muitas dificuldades com a disciplina, o que nos possibilitou a planejar a intervenção de acordo com tais dificuldades.

#### 4.3 DOS RESULTADOS DA INTERVENÇÃO

Tendo em vista tudo o que foi observado e constatado nos questionários que aplicamos, tivemos bastante cuidado com o nosso planejamento, pois teríamos que trabalhar em sala de aula com o máximo de interação entre os alunos, visto que, o nosso foco era a aplicação de uma aula com conteúdo gramaticais através da AC, bem como o questionário dos alunos apontou para a falta de motivação deles. Desta forma, fizemos uma proposta de

atividade que estivesse relacionada com a realidade daqueles jovens, utilizando como recursos as redes sociais *WhatsApp* e *Instagram*.

Como resultado, apesar das dificuldades, os discentes tiveram participações excelentes, instigaram o pensamento e a fala, aproveitando que o assunto abordado era sobre os pronomes demonstrativos, possessivos e pessoais. Isso demonstra que uma aula de gramática em AC pode tornar os conhecimentos linguísticos mais significativos e trabalhar conteúdos gramaticais nessa perspectiva de aproximação com os alunos, leva ao que Almeida filho (2013, p. 20) fala sobre a importância da utilização de temas que conversem com o universo aluno, que estejam presentes na vida de cada um, sendo que essa aprendizagem deve ser vista como algo válido, que possa trazer verdadeiro sentido. Logo, tentamos incluir, a todo o momento, exemplos do conteúdo da LI na rotina diária, utilizando as redes sociais e afins. Portanto, a intervenção foi uma grande experiência para nós, pois foi necessário levar esse aluno a verificar que o conteúdo de LI ultrapassa os limites da escola, e mesmo com atividades tão ligadas à tradução/gramática, seria possível associar com a comunicação.

Com alunos participativos, foi possível obter essa comunicação com mais facilidade, sentimos então, que impulsionamos esses alunos a se expressarem em inglês de forma mais natural. Nesse viés, Almeida filho (2013, p. 67), sustenta que:

ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da LE. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa.

Contudo, novamente recorrendo a Almeida Filho (2013, p. 8), consideramos que atualmente a abordagem mais recente “é a gramatical comunicativizada”, pois como afirma o autor, “a abordagem de ensinar do professor não opera sozinha”, podendo então, mesclar as regras gramaticais em conjunto com a comunicação da LI.

Portanto, foi perceptível que o nosso planejamento alcançou os objetivos propostos para a comunicação. É válido mencionar que escutamos, através de uma conversa informal dentro da sala de aula, ótimos comentários dos alunos ao final das aulas, destacando que as atividades propostas tornaram o ensino da LI mais prazeroso e sem a costumeira pressão que sentiam. Consequentemente, todos perceberam como podem utilizar o inglês diariamente, através de qualquer situação rotineira, a aula fluiu de maneira muito interativa, os alunos buscaram sanar todas as dúvidas recorrentes e ao final de tudo, conseguimos obter um resultado satisfatório.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa realizada objetivou analisar a possibilidade de estudo dos componentes linguísticos na perspectiva da AC em um contexto formal de ensino de LI, especialmente em uma escola pública. A escolha pelo contexto de ensino público se deveu à relevância da LI no cenário atual, a qual, inclusive, a colocou como componente curricular obrigatório. Tal fato nos levou então, a conceber como imprescindível a verificação das variáveis como as que ocorrem nas escolas públicas, as quais recebem alunos, a maioria de classe econômica baixa, com pouco ou nenhum conhecimento de inglês, mas que por força de Lei são obrigados a estudar esse idioma. Como então ensinar em um contexto tão adverso?

Muitos professores, por conta de todas as dificuldades que se apresentam no cenário do ensino de inglês em escola pública, optam pelo ensino puro e simples de gramática. Conforme exposto na pesquisa, consideramos que sim, o ensino de gramática se faz necessário, mas verificamos também que, primeiramente, ele deve estar aliado a todas as habilidades básicas necessárias ao aprendizado efetivo e, portanto, deve ser ensinado de forma a contribuir para a melhoria dessas habilidades.

Desta maneira, o presente estudo possibilitou uma análise de como o conteúdo de gramática estava sendo ministrado na turma pesquisada, o que pode representar a realidade de muitas outras turmas em outras escolas. Na turma em questão, observamos que o ensino estava realmente focado na gramática, mas esta era vista de forma compartimentada e mecânica. Observamos então, que isso se refletia no desinteresse dos alunos pela disciplina. De fato, tanto a observação, quanto os questionários mostraram que os alunos não têm a real dimensão daquilo que estudam e nem compreendem por quê estudam, sendo levados a atividades que pouco ou nada os instigavam.

Assim, sendo este estudo baseado na premissa de que é possível ensinar a gramática em um contexto da AC, verificamos que, apesar das dificuldades encontradas, é perfeitamente possível implementar atividades comunicativas. Cabe, evidentemente, ao professor inseri-las em seu planejamento, na medida do possível e realizá-las. Nesse sentido, a intervenção feita provou que, mediante um planejamento que leve em consideração os interesses do aluno e o contexto que o cerca, é possível agir na motivação e na compreensão dos conhecimentos linguísticos como parte do desenvolvimento da habilidade comunicativa. Isso ocorreu, quando abordamos redes sociais em sala de aula e verificamos que o interesse dos alunos foi crescente.

De um modo geral, a professora ainda estava presa à ATG, possuindo dificuldades para estimular o interesse dos alunos. Contudo, de acordo com o que presenciamos durante esse processo, constatamos que os alunos tendem a se esforçar à medida em que quando a

aula se torna mais comunicativa, pois observamos que todos estavam acostumados apenas as aulas conhecidas como “tradicionais”, em que o aluno é apenas um receptor, mas ao vivenciarem uma nova forma de aprendizado mostraram-se receptivos e puderam perceber que afinal, a LI não é algo tão distante deles .

Vale frisar que temos conhecimento de que abordar gramática em um contexto comunicativo não é uma tarefa fácil, visto que, como constatamos, a própria escola não fornece os recursos necessários para a execução de uma aula mais comunicativa, dentre outras situações adversas. Todavia, reforçamos a ideia de que não é impossível. O professor tem a sua disposição recursos que vão além do tecnológico, ou seja, se não há um *data show* para apresentar as classes gramaticais, por exemplo, ele pode fazer atividades instigantes utilizando papel e caneta, como por exemplo um bingo. Nesse tipo de atividade, o próprio aluno pode produzir seu material e assim, ser mais participativo. Outro exemplo que podemos citar diz respeito aos próprios exemplos desconexos que são utilizados para o estudo das normas, eles podem partir da criação dos alunos, em um contexto que lhes seja comum, tal como ocorreu na intervenção. Enfim, a pesquisa apontou que o estudo de gramática em AC é não somente possível, mas necessário para que se desenvolva um ensino mais eficaz da LI.

Portanto, tendo em vista tudo o que foi abordado até aqui, esperamos que este trabalho também possa servir para futuras pesquisas, com o intuito de garantir um ensino mais significativo, que atenda as diferentes necessidades dos alunos, e assim, verificar outras formas de aplicar conteúdos gramaticais em conjunto com a AC.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 7. Ed. Campinas: Pontes, 2013.

\_\_\_\_\_, José Carlos Paes. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Alonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: *Líber* Livro Editora, 2005.

ARAÚJO, Alyne Ferreira de; DIAS, Daise Lilian Fonseca; LOPES, Francisco Edson de Freitas. Integrando as quatro habilidades linguísticas no ensino de língua inglesa. *In: CONEDU – CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO*, 3, Campina Grande: [2016]. **Anais**. Campina Grande: Editora Realize, UFCG, [05 a 07 de outubro de 2016]. Disponível em:

[http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO\\_EV056\\_MD1\\_SA16\\_ID4607\\_14082016134318.pdf](http://www.editorarealize.com.br/revistas/conedu/trabalhos/TRABALHO_EV056_MD1_SA16_ID4607_14082016134318.pdf).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais** (Ensino Médio). Brasília: MEC, 2000.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>

LDB – Leis de Diretrizes e Bases. **Lei nº 9.394**. 1996. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein>

FARIAS, Daniele Duarte, SILVA, Ozilene Rodrigues da, SOUZA, Pedro Moura. **Métodos e técnicas aplicados ao ensino da língua inglesa em turmas de 1º e 2º anos do ensino médio na E. E. Professor Gabriel de Almeida Café**. [2013], 19 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras – Português e Inglês – Instituto de Ensino Superior do Amapá, Macapá, 2013.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

GERHARD, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfé. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Almir Anacleto de Araújo. A tradução no cenário do ensino de Línguas Estrangeiras. **Cultura & Tradução**. João Pessoa, v.1, n.1, 2011.

GOMES, Rodrigo Belfort. O método direto para o ensino de inglês no Brasil: instituição e recepção. **Cadernos do Tempo Presente**, [Sergipe], n.23, mar./abr. 2016, p. 113-125. Disponível em: <http://www.seer.ufs.br/index.php/tempo>.

HARBORD, John. The use of the mother tongue in the classroom. **ELT Journal**, v. 46, n. 4, Out., 1992, p. 350-355.

HUGHES, Rebecca; MCCARTHY, Michael. From sentence to Discourse: Discourse Grammar and English Language Teaching. **TESOL Quarterly**, v. 32, n. 2, Jun., 1998, p. 263-287.

JALIL, Samira Abdel; PROCAILO, Leonilda. Metodologia de ensino de línguas estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e o pós-método. In: IX CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE III ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, Paraná, 2009. **Anais**. Paraná: 2009, p. 775-784.

JESUS, Ana Paula Alves de. **Oralidade da Língua Inglesa nas escolas públicas**. Faculdade Alfredo Nasser. Aparecida de Goiânia – GO, 2011.

LIMA, Nayra Silva; FILHO, Marcelo Nicomedes dos Reis Silva. **A abordagem comunicativa no processo de aquisição de Língua Inglesa**. Web-Revista SOCIODIALETO: Bach., Linc., Mestrado – Letras - UEMS/Campo Grande, v.3, mar. 2013.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de. A abordagem etnográfica na investigação científica. In MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães, and CASTRO, Paula Almeida, orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. pp. 49-83. ISBN 978-85-7879-190-2. Disponível em SciELO Books.

MELLO, Heliana. O ensino de gramática de línguas estrangeiras: uma perspectiva da Lingüística Cognitiva. In DUTRA, Deise P.; MELLO, Heliana (Orgs.). **A gramática e o vocabulário no ensino de inglês: novas perspectivas**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, POSLIN, 2004.

MICCOLI, Laura. Autonomia na aprendizagem de língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira. (Org). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 31-49.

MOROSOV, Ivete; MARTINEZ, Juliana Zeggio. **A didática do Ensino e a Avaliação da Aprendizagem em Língua Estrangeira**. Curitiba: IBPEX, 2008.

MORRIS, Charles W. **Fundamentos da teoria dos signos**. São Paulo: Ed. Eldorado, 1976.

NEVES, Maria Helena de Moura. **Gramática na escola**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Repensando a língua portuguesa).

NOGUEIRA, Zélia Paiva. **Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa**. UEM, 2007. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/967-4.pdf>

NICHOLLS, Susan Mary. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.

PAIVA, Vera Lúcia Menezes Oliveira; FIGUEIREDO, Francisco José Quaresma de. O ensino significativo de gramática em aulas de língua inglesa. In: PAIVA, Verá Lúcia Menezes Oliveira. (Org.). **Práticas de ensino e aprendizagem de inglês com foco na autonomia**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2005. p. 173-188

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO – Escola Estadual Professora Raimunda Virgolino - EEPRV, Macapá – AP, 2017.

SOUZA, Melissa Lima de. **A Abordagem comunicativa**: influências e reflexos no Ensino-aprendizagem de Língua Inglesa. São Luís, [s.n], 2005.

UPHOFF, Dörthe. A história dos Métodos de Ensino de Inglês no Brasil. In: BOLOGNINI, Carmen Zink. **A língua inglesa na escola. Discurso e ensino**. Campinas: Mercado de Letras, 2008, p. 9-15.

**ANEXO 1 – Projeto para a intervenção**



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ**

**O USO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA  
GRAMÁTICA DE LÍNGUA INGLESA EM UMA ESCOLA PÚBLICA DE MACAPÁ-  
AP.**

**DEYSE BARBOSA DA SILVA SOARES**

**GERLANDIA SANTOS CHAGAS**

**Macapá-AP**

**2017**

## 1. JUSTIFICATIVA

A aprendizagem de uma língua estrangeira (LE) nos dias atuais, é indispensável, pois em um determinado momento se necessitará da mesma para realizações de testes de proficiência, assim como para eventuais propostas de trabalho. Desse modo, o papel da escola é de buscar mecanismos para que seja ensinada a língua estrangeira, como informam os PCN, que propõe que “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna passa a se constituir um componente curricular obrigatório, a partir da quinta série do ensino fundamental (art. 26, § 5o).”.

Todavia, muitas vezes os alunos sentem dificuldade no aprendizado de uma língua que não é a seu natural, e com isso, passam a não ter interesse por essa língua estrangeira, que abarca outros elementos para que os alunos não vejam necessidade de aprendizado, como por exemplo, aulas em que se aprende expressões que não se inserem a situações reais de uso da língua, e assim afasta a educação da vida do educando.

Em face a isso, buscamos estudar algumas teorias acerca da aprendizagem de língua estrangeira para o embasamento de nossa proposta de intervenção, inicialmente situada nesse projeto, a qual visa incentivar a autonomia na aprendizagem de língua inglesa de alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola pública de Macapá, de modo que aproxime a língua da situação de uso dos educandos, assim trabalhando as funções comunicativas no ensino da gramática a partir dos pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos.

## 2. OBJETIVOS

### 2.1 GERAL –

- ✓ Proporcionar aos educandos o desenvolvimento da habilidade comunicativa no ensino da gramática a partir dos pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos.

### 2.2 ESPECÍFICOS:

- ✓ Promover o uso da língua inglesa, utilizando o *Whatsapp* como ferramenta.
- ✓ Promover a autonomia do aluno na criação e comunicação de diálogos em sala de aula.
- ✓ Proporcionar aos alunos instrumentos a fim de que utilizem os *stories* do *Instagram* para passar informações, falar do seu cotidiano através da Língua Inglesa.
- ✓ Praticar com os alunos a habilidade comunicativa no ensino da gramática a partir dos pronomes.

### 3. METODOLOGIA

No primeiro encontro será levantada uma discussão sobre uso do *Whatsapp* para a comunicação. Em seguida será feita uma breve explanação quanto ao uso dos *emoticons* utilizados no aplicativo para expressar diversos sentimentos, com isso será distribuído um *emoticon* impresso numa folha A4 para cada aluno, para então, este fazer a identificação de cada *emoticon* em conjunto com o significado de cada sentimento. Assim, eles terão que escolher um colega de classe para encenar o envio de uma mensagem utilizando os *emoticons*. A construção dessa mensagem será feita com nosso auxílio, instigando o aluno a buscar meios para compreender o ato da comunicação na Língua Inglesa (LI).

No segundo encontro, inicialmente será feita uma recapitulação sobre a aula anterior, utilizaremos um exemplo produzido por eles para fazer a identificação das classes gramaticais da frase, assunto que já foi visto nos anos anteriores, em seguida, eles farão o mesmo, para então lembrar o uso do pronome pessoal, demonstrativo e possessivo. Através disso os alunos terão contato com o assunto abordado na aula sem saber que eles estavam estudando as regras gramaticais.

Após isso, colocaremos frases que contenham pronomes e contextualizaremos cada sentença. Feito isso, será pedido para que formem duplas e, então, cada dupla fará o mesmo, sempre tomando como base os exemplos explicados. Para a finalização dessa aula, pediremos que eles façam uma pesquisa sobre os tipos de pronomes da LI como uma pré-aula para o próximo encontro.

No terceiro encontro, será discutido a respeito do que foi pesquisado por eles, para que retomem tudo o que já foi abordado nas aulas anteriores. Após isso, faremos um levantamento, ouvindo os relatos dos alunos, sobre o uso do *Instagram* e as funções que são disponibilizadas por este aplicativo. Assim, segundo as informações repassadas por eles, será discutida a importância desta ferramenta para a comunicação entre as pessoas, seja para divulgar algo, ou para compartilhar acontecimentos do cotidiano dos usuários.

Em seguida faremos a demonstração, com a exposição dos *stories* do *Instagram* de um nativo da LI, o qual conterà informações a respeito do cotidiano dessa pessoa. Após isso, instigaremos os alunos a compreender a informação repassada por esse nativo, a partir de suas observações feitas pelo local onde ele estava, a forma como ele falava, dentre outras informações implícitas e explícitas que este repassou para os seus seguidores. Finalizando

esse momento, como tarefa de casa, eles terão que seguir figuras públicas, nativas da LI de sua preferência, para que eles observem a comunicação através de suas atividades rotineiras.

No quarto encontro, será feita uma discussão a respeito dos *stories* assistidos por eles, em que deverão elencar as curiosidades que surgiram, o que conseguiram compreender, as dúvidas que encontraram a respeito da LI. Após isso, faremos a simulação de um *storie* no *Instagram* mandando um recado para os alunos utilizando os pronomes e os *emoticons* que foram estudados. Posteriormente, os alunos iniciarão um trabalho de simulação de um *storie*, tomando como base o que foi exemplificado, visto que, a produção será feita, inicialmente, de forma escrita para que seja feita as devidas correções, contudo eles ficarão à vontade para produzir o seu conteúdo, explorando todo o seu conhecimento adquirido. Por fim, pediremos para quem possuir um celular leva-lo para a nossa próxima aula.

No quinto encontro, retomaremos o que foi feito durante todo o processo, induzindo-os a relembrar todos os conteúdos que foram compartilhados. Adiante, será finalizada a atividade que foi iniciada na aula passada, auxiliando-os nesta última etapa. Por fim, os alunos farão uma socialização dos *stories* produzidos, encenando com o celular, como utilizariam este aplicativo no seu cotidiano, fazendo uso da LI.

#### 4. CRONOGRAMA

ATIVIDADES	MESES / 2017	
	A G O	S E T
Contextualização sobre o uso do <i>Whatsapp</i> como ferramenta comunicativa.	X	
Recapitulação da aula anterior, lembrando o uso do pronome pessoal, demonstrativo e possessivo.	X	
Contextualização sobre o uso do <i>Instagram</i> e as funções que são disponibilizadas por este aplicativo para a comunicação.		X
Praticar com os alunos a produção escrita dos <i>stories</i> .		X
Apresentação dos <i>stories</i> que foram produzidos na aula anterior.		X

#### REFERENCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 3. ed. Campinas: Pontes, 2002.

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

**ANEXO 2** – Alguns dos *emoticons* utilizados para atividadeFigura 05 - *Emoticon "in love"* para a atividadeFonte: <https://www.emoticonsignificado.com.br/>

Figura 06 - Emoticon "hungry" para a atividade



Fonte: <https://www.emoticonsignificado.com.br/>

---

**ANEXO 3 – Estrutura da escola**

Figura 07- Biblioteca da escola



Fonte: autoras

Figura 08 - Auditório



Fonte: autoras

Figura 09 - Estacionamento



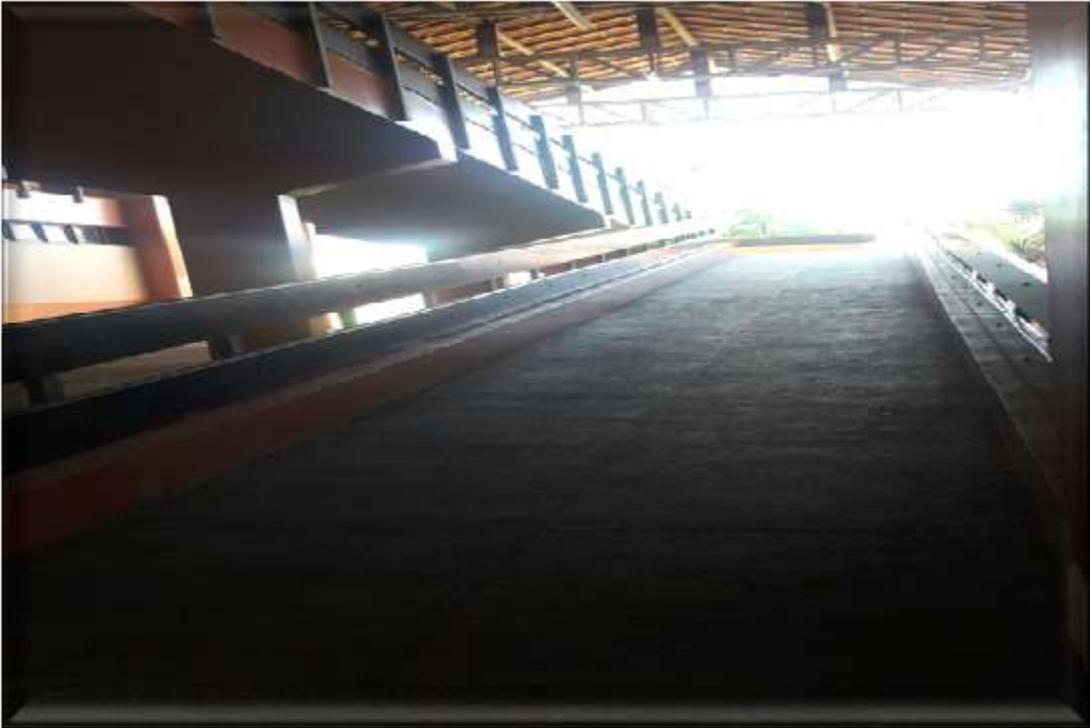
Fonte: autoras

Figura 10- Laboratório



Fonte: autoras

Figura 11- Rampa para portadores de necessidades especiais



Fonte: autoras

Figura 12- Laboratório de Informática Educativa



Fonte: autoras

Figura 13- Corredor do primeiro andar



Fonte: autoras

Figura 14- Corredor do térreo



Fonte: autoras

Figura 15- Banheiro



Fonte: autoras

Figura 16- Corredor e refeitório



Fonte: autoras

#### ANEXO 4 - Ficha de Observação em Sala de Aula

Turma: 3º Ano, noite Disciplina: Língua Inglesa Data: 19 e 26 de Maio de 2017 e 16 e 23 de Junho de 2017.

Legenda: S: Sim - N: Não	19 de maio		26 de maio		16 de Junho		23 de Junho	
	S	N	S	N	S	N	S	N
Cumpriu os objetivos da aula.		x		x		x		x
Cumpriu o plano da aula e / ou adequou-o em função de imprevistos.		x		x		x		x
Explicita as tarefas e as aprendizagens a realizar.	x		x		x		x	
Domina os assuntos abordados.	x		x		x		x	
Apresenta os conteúdos de forma a criar interação na sala de aula.		x		x	x		x	
Promove o estabelecimento de relações entre os conteúdos abordados na aula e outros saberes.		x		x		x		x
Recorre a exemplos pertinentes, na exploração dos conteúdos, relacionados com as vivências dos alunos, sempre que possível.		x		x		x		x
Mantém os alunos ativamente envolvidos nas tarefas.		x		x		x		x
Orienta o trabalho dos alunos com base em instruções precisas, visando a sua concentração e autonomia.		x		x		x		x
Propõe atividades de apoio a alunos que revelem dificuldades.		x		x		x		x
Estimula a atenção dos alunos e acompanha a realização das tarefas.		x		x		x		x
Promove o trabalho cooperativo e a ajuda entre os alunos.		x		x		x		x
Aproveita as possibilidades didáticas de recursos variados		x		x		x		x
Conclusão da aula: Efetua uma síntese global dos assuntos tratados.	x		x		x		x	
Indica as tarefas a realizar em casa.	x		x		x		x	
Se expressa de forma correta, clara e audível.	x		x		x		x	
Estimula e reforça a participação dos alunos, valorizando as suas intervenções.		x		x		x		x

Mostra firmeza em relação ao respeito pelas regras de funcionamento da sala de aula.		x		x		x		x
Esclarece todas as dúvidas consideradas pertinentes.	x			x		x	x	
Faz uma avaliação e consegue identificar as dificuldades dos alunos.		x		x		x		x
Faz as devolutivas de exercícios, atividades e provas de forma interativa para seus alunos.	x			x		x		x
Estimula a comunicação entre os alunos		x		x		x		x
Observações								
Aspectos ausentes: recursos multimídias								
Aspectos a melhorar: estimulação do aluno								