

POR QUE UM PROFESSOR ENSINA COMO ENSINA? UMA ANÁLISE DE ABORDAGEM DE UMA SALA DE AULA DE LÍNGUA INGLESA NA ALEMANHA

Bernd RENNEN

Universidade de Brasília - UnB

Mirelle da Silva FREITAS

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins - IFTO

Resumo: O interesse em encontrar maneiras para entender os fatores que influenciam o fazer do professor na sala de aula está crescendo consideravelmente, devido à necessidade de se explicitar os elementos subjacentes ao ensino de línguas estrangeiras. Este trabalho apresenta uma análise de abordagem de uma aula de inglês que foi conduzida em uma *Realschule*¹ na Alemanha. A importância da análise de abordagem, como força subjacente que direciona as ações que ocorrem na sala de aula tem sido reconhecida como uma ferramenta eficaz, permitindo ao professor observar a própria aula a fim de repensar sua prática e buscar subsídios teóricos que possibilitem o seu crescimento profissional e o aprimoramento de sua prática como educador. A análise baseia-se na transcrição da aula, bem como na sua gravação em vídeo, que trazem à luz os elementos característicos em que se baseia a abordagem.

Palavras-chave: Análise da abordagem, professor, ensino de língua inglesa.

WHY DOES A TEACHER TEACHES AS HE DOES? AN APPROACH ANALYSIS OF AN ENGLISH LESSON IN GERMANY

Abstract: The interest in finding ways to understand the influence a teacher has in the classroom is growing strongly due to the need to explain the underlying elements of foreign language teaching. Therefore, this work presents an analysis of the approach of an English class that was conducted in a *Realschule* in Germany. Its importance as the underlying force that directs the actions that occur in the classroom has been recognized as an effective tool that

¹ No sistema público de ensino alemão os primeiros quatro anos são os mesmos para todos os alunos. Depois há três alternativas: a *Hauptschule* - a forma mais básica, com duração de 5 anos; a *Realschule* - de nível médio, que totaliza 6 anos; e o *Gymnasium* - de nível mais alto, dura 9 anos, terminando com o *Abitur*, que é obrigatório para estudar numa universidade alemã.

allows teachers to observe the class in order to rethink their practice and to seek theoretical support that enables their professional growth and the improvement of their practice as educators. The analysis is based on the transcript of the lesson, as well as a video recording, bringing to light the characteristic elements the approach is based on.

Keywords: Analysis of approach, teacher, English tuition.

¿POR QUÉ UN PROFESOR ENSEÑA COMO ENSEÑA? UN ANÁLISIS DEL ENFOQUE DE UNA CLASE DE INGLÉS EN ALEMANIA

Resumén: Hay un creciente interés en descubrir maneras de comprender los factores que influyen la práctica del profesor en la clase, debido a una necesidad de se aclarar los elementos que respaldan la enseñanza de lenguas extranjeras. Este estudio presenta un análisis de enfoque de una clase de inglés en una escuela *Realschule* en Alemania. La importancia de un análisis de enfoque, como una fuerza que direcciona las acciones que ocurren en la clase, es reconocida como una herramienta eficaz, por la cual se permite al profesor una observación de su propia clase para que pueda reflexionar y pensar en su práctica, y buscar teorías de apoyo para lanzar su crecimiento profesional y su actuación docente. El análisis ha sido construido por medio de la transcripción y la grabación de video de la clase, por los cuales se notan los elementos característicos que basan el enfoque.

Palabras-clave: análisis de enfoque, profesor, enseñanza de lengua inglesa.

INTRODUÇÃO

Os profissionais na área da educação por vezes se questionam, em algum momento da carreira, a respeito de qual seria a explicação para a própria prática de ensino. O que, explícita ou implicitamente, implica numa busca individual por compreender a abordagem teórica empregada e, mais ainda, num esforço para encontrar uma abordagem que possa, de fato, suscitar experiências bem sucedidas de ensino e aprendizagem.

Este estudo, ao empreender uma análise de abordagem de uma determinada aula de línguas, busca evidenciar a abordagem do professor na condução de uma aula da língua inglesa na Alemanha. A aula, cuja transcrição é analisada, foi realizada em 2011, em uma escola pública alemã, *Realschule*, portanto, trata-se de um contexto de ensino regular naquele país.

O termo abordagem considerado nesse trabalho contemporiza com a proposta de Almeida Filho (1993), quando apresenta o seu modelo de Operação Global de Ensino de

Línguas – OGEL. Portanto, ela é percebida como a força motriz que direciona as ações que se realizam na sala de aula, resultante do conjunto de pressupostos e crenças no ideário dos agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A abordagem é, portanto, uma filosofia, um tratamento e uma aproximação, que se mostra crucial para entender e explicar o como e o porquê um professor ensina como ensina.

Nesse sentido, a análise de abordagem, como destaca Fontão do Patrocínio (1991), pode ser a porta de entrada do professor para a pesquisa. Através dessa prática, o docente poderá observar a própria aula e repensar sua prática, buscando subsídios teóricos que possibilitem o seu crescimento profissional e o aprimoramento de sua prática como educador. Este aporte teórico oportuniza ao professor em exercício que sua ação se movimente do implícito/desconhecido para o explícito/conhecido.

O esforço de análise ora aplicado visa levantar os elementos característicos subjacentes à abordagem direcionadora do fazer nessa sala de aula específica. Para tanto, subdividimos este artigo em cinco subseções a saber: (i) Percurso do Ensino de Línguas, que discute brevemente a história do ensino de línguas e da pesquisa nessa área; (ii) Abordagem de Ensino de Línguas, na qual se discorre sobre o construto de abordagem; (iii) Cenário, subseção que se dedica a descrever o contexto da sala de aula observada; (iv) Análise dos Dados, que apresenta a análise da aula propriamente dita; e (v) Considerações Finais.

1. PERCURSO DO ENSINO DE LÍNGUAS

Estima-se que 60% da população mundial atual é multilíngue. Tanto na perspectiva histórica quanto contemporânea os fenômenos do bilinguismo ou do multilinguismo são regra, mais que exceção. Essa constatação justifica os constantes esforços científicos despendidos no intuito de melhor compreender o processo de ensino e aprendizagem de línguas (RICHARDS & RODGERS, 2001, p. 3).

O ensino de línguas, através dos tempos, vivencia mudanças que refletem as alterações no tipo de proficiência que os aprendentes necessitam em diferentes momentos da história (Ibid.). Os pesquisadores conduzem suas investigações na busca por elaborar teorias capazes

de possibilitar uma melhor compreensão do ensinar-aprender e compartilhar experiências visando solidificar uma “base teórico-prática” que resulte em efetivo aprendizado (FREITAS, 2013, p. 19).

Os pesquisadores no campo do ensino e aprendizagem de línguas necessitam explicar tanto a natureza da linguagem quanto como a língua é adquirida/aprendida², pontuando as características comuns observadas nesse processo, bem como percebendo o papel desempenhado pelas diferenças individuais, na busca por identificar as características que justificam a enorme variação no desenvolvimento da competência comunicativa dos aprendizes (SANZ, 2005).

Inúmeros fatores, internos e externos, influenciam diretamente nesse processo, entre eles: crenças, motivações, exposição a língua-alvo, idade, material didático adotado, tempo, abordagens, provas, método, entre outros (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 18). Além disso, há também um componente cultural indissociável da língua (materna e estrangeira), que influencia diretamente no desenvolvimento, pelo aprendiz, da capacidade de comunicação na nova língua. Sendo assim, ensinar-aprender línguas é uma atividade complexa que exige que o profissional dedicado a ela tenha “uma postura bem fundamentada e crítica” a respeito de seu fazer (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 19).

Nesse sentido, a explicitação da própria abordagem pode oferecer ao professor ferramentas que sirvam como ponto de partida para reflexão e mudança; e para a busca de subsídios teóricos capazes de proporcionar desenvolvimento profissional e otimização da própria prática (FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1991; ALMEIDA FILHO, 1999).

2. ABORDAGEM DE ENSINO DE LÍNGUAS

Anthony (1963) introduz uma discussão sobre o construto abordagem ao propor uma conceituação e uma hierarquia entre os termos abordagem, método e técnica. Para ele, fez-se necessário definir e organizar hierarquicamente esses termos, limitando seu uso, para evitar

² Embora cientes das especificidades relativas ao aprender e ao adquirir no campo da Linguística Aplicada, não é nosso objetivo aqui discutir, ou diferenciar, esses termos.

confusões oriundas do uso indiscriminado da terminologia por profissionais e pesquisadores envolvidos no ensino e aprendizagem de línguas.

A abordagem, segundo Anthony (1963), é um conjunto de pressupostos que tratam da natureza da língua e da natureza do ensino e aprendizagem de línguas, sendo então uma filosofia. Almeida Filho (1993) nessa perspectiva acrescenta que a abordagem envolve crenças, conceitos e pressupostos, e se situa no âmbito da teorização/reflexão, trata-se portanto de uma “força potencial capaz de orientar todas as decisões e ações” (p. 35) do aprender e ensinar línguas.

Entretanto, essa discussão sobre terminologia não se encerra nesses três termos. Posteriormente, Richards & Rodgers (1982; 2001), convencidos de que Anthony não confere a devida importância ao termo método, revisitam esses termos e optam por apresentá-los como método, abordagem, *design* e processo, reorganizando a hierarquia proposta inicialmente por Anthony e apresentando o método como o termo mais acima na escala hierárquica.

Nessa perspectiva, a abordagem ocupa-se das teorias sobre a natureza da língua/linguagem, e o ensino e aprendizagem de línguas. O *design*, lida com os objetivos gerais e específicos do método, o programa, as atividades, o papel do aprendiz, o papel do professor e o papel dos materiais didáticos. Enquanto o procedimento envolve aspectos relativos às técnicas, práticas e comportamentos observados na sala de aula em que determinado método é empregado.

Observamos que alguns aspectos da proposição de Richards e Rogers é um rearranjo da proposta de Anthony. Novos termos são incluído, mas eles compartilham de significados com outros termos já existentes e explicitados. Todavia, a descrição terminológica e a hierarquia congruentes com a perspectiva adotada neste estudo é a proposta inicialmente por Anthony e ampliada por Almeida Filho. De fato, é sob o olhar dos pesquisadores brasileiros que o termo abordagem se distancia do campo teórico das discussões terminológicas e torna-se um construto percebido na sua complexidade.

Sob a óptica da abordagem como filosofia norteadora do ensinar e do aprender, ou seja, os princípios que orientam a construção do programa de ensino e aprendizagem, consideramos haver duas abordagens: (i) a gramatical, que tem como núcleo a estrutura, e (ii) a comunicativa, cujo cerne é a comunicação (CANALE & SWAIN, 1980, p. 2; ALMEIDA FILHO, 1993).

O eixo organizador da abordagem gramatical é a forma, a estrutura gramatical, incluindo aspectos como fonologia, morfologia, sintaxe e léxico. A ênfase está em como as formas podem se combinar para resultar em sentenças gramaticalmente corretas (CANALE; SWAIN, 1980, p. 2). Exemplos de métodos pautados nessa abordagem são o da gramática e tradução, o da leitura e o audiolingual, visto que, embora apresentem aspectos diferentes, compartilham da mesma filosofia, o ensino da língua pela gramática.

O programa na abordagem comunicativa, por sua vez, é organizado a partir de funções comunicativas, por exemplo: se desculpar, descrever algo ou alguém, convidar, entre outras. Aqui a ênfase está em como a língua pode ser organizada com o objetivo de possibilitar ao indivíduo usá-la para expressar adequadamente essas funções comunicativas (CANALE; SWAIN, 1980, p. 2).

A abordagem comunicativa aponta para o ensino contextualizado da gramática, não a excluindo do processo, mas observando os aspectos do discurso, das normas sociais e das estratégias de aprendizagem. Assim, a gramática tem sua importância reconhecida, no entanto, há uma compreensão de que a percepção da gramática pelo aprendente é mais significativa quando ele consegue relacioná-la a necessidades e experiências comunicativas (SAVIGNON, 1991).

Os estudos sobre competência comunicativa (CC), que aparecem nos anos setenta com a publicação da obra *On Communicative Competence*, de Hymes (1972), influenciaram sobremaneira o início dos estudos sobre a abordagem comunicativa. O construto de CC é o responsável por promover uma ampla reflexão sobre a língua como comportamento social, voltando o foco do processo de ensino e aprendizagem para o aprendiz. A CC inclui conhecimento e habilidade linguísticos, visto que, mais do que a correção gramatical, considera

a necessidade de atenção para adequação ao contexto, sendo assim, a estrutura considerada correta pode não ser adequada à situação e vice-versa³ (HYMES, 1972).

O resultado positivo de uma abordagem, independente do ambiente de ensino e aprendizagem, certamente está diretamente relacionado a idade dos aprendizes, natureza e extensão da sequência didática, oportunidades de contato com a língua-alvo, formação do professor, entre outros fatores. A pesquisa indubitavelmente aponta para a necessidade de integração de atividades voltadas para o significado e para a forma nesse processo, porém, indiscutivelmente, aprender línguas é resultado da participação do aprendiz em eventos comunicativos (SAVIGNON, 1991, p. 269-271).

3. CENÁRIO

A turma, cuja aula foi analisada, é constituída por 22 alunos, entretanto um estava ausente no dia observado. Para empreender esta análise foram utilizados a transcrição e a gravação em vídeo da aula, os quais foram coletados a partir de uma aula de Inglês ministrada em uma escola pública alemã de ensino regular – *Realschule*, com duração prevista para 45 minutos.

Os estudantes, com idade entre 15 e 16 anos, já haviam estudado inglês por 5 anos consecutivos, com carga horária de 4 aulas semanais com duração de 45 minutos cada uma. O nível de proficiência dos estudantes não era heterogêneo, na maioria dos casos eles tinham conhecimento suficiente para se expressarem de alguma forma na língua-alvo, uma vez que, nesse tipo de escola, o inglês é a única língua estrangeira que os alunos aprendem até completar seus estudos *Realschule*.

Ainda sobre os alunos, é relevante mencionar que mesmo se tratando de uma turma de adolescentes, possivelmente em função da cultura alemã, os aprendizes se mostram muito interessados e dispostos a participar ativamente nas atividades propostas. Observamos a ausência de conversas paralelas, ou qualquer tipo de tentativa de usar a língua alemã durante a aula, pelo contrário, nota-se um esforço dos estudantes no sentido de falar inglês. A sala de

³ Para maiores informações sobre o construto Competência Comunicativa vide Hymes (1972).

aula apresenta uma certa “calmaria” e o grupo mostra-se altamente envolvido com o aprender, o que pode causar estranheza aos professores de línguas que atuam nas escolas públicas brasileiras.

O professor participante tinha 36 anos de idade a época. Quanto à sua bagagem profissional, possuía 10 anos de experiência de ensino, sendo 5 deles na mesma escola onde a aula observada foi conduzida, além de ter graduação em licenciatura. Ele não é falante nativo de inglês, mas apresenta um nível de língua que pode ser situado entre bom e fluente, como pôde ser observado na gravação em vídeo da aula.

Cabe ressaltar a organização da sala. Trata-se de um ambiente confortável, limpo e organizado, mostrando-se adequado para a construção do conhecimento, um espaço no qual a ordem mantida fomenta a concentração e o desenvolvimento intelectual. A frente da sala está o quadro, uma pequena mesa e uma cadeira para o professor, além do retroprojeter fixado a uma mesa móvel. Há uma variedade de informações nas paredes (mapas, relógio, comandos, e outros). Não há carteiras, os alunos são acomodados em mesas e cadeiras que são dispostas lado a lado formando três fileiras para todo o grupo.

Os materiais didáticos utilizados pelo professor para esta lição foram tiras de papel com orientações escritas nelas, o livro didático de inglês e o retroprojeter. Assim se completa o espaço físico no qual a aula se desenvolveu.

4. ANÁLISE DOS DADOS

Depois de uma breve saudação de boas vindas no início, o professor começa imediatamente a aula com um jogo de mímica, no qual os alunos devem adivinhar profissões diferentes. Essa atividade havia sido preparada previamente, visto que o professor trouxe as profissões anotadas em tiras de papel. Um estudante se levanta e vai a frente dos seus colegas, então o professor lhe mostra um papel com o nome de uma profissão e, em seguida, o aluno precisa explicar esta profissão aos demais usando apenas gestos, para que seus colegas possam adivinhar do que se trata. Depois que os alunos identificam corretamente a profissão, o

estudante volta para a sua mesa e outro aluno vai até a frente da classe a fim de explicar a próxima, e assim sucessivamente.

Durante a atividade, o professor assume um papel passivo apenas dando instruções para esclarecer ambiguidades ou dar sugestões. A atividade desafia os alunos, na medida em que são confrontados com uma situação que nem sempre conhecem as palavras certas, no entanto têm que improvisar e procurar expressões e alternativas a fim de se comunicarem. A atividade introduz o tema a ser trabalhado na aula de forma motivadora, envolvendo todos os alunos e gerando um ambiente descontraído e amigável, assim promovendo a criatividade em sala de aula.

Após esta atividade inicial, o professor pede aos alunos para abrirem seus livros, a fim de olhar algumas fotos que descrevem profissões diferentes. Os alunos trabalham em conjunto com o professor para nomear as profissões apresentadas no livro, o professor por vezes intervém no intuito de apontar a direção certa ou instigar interação:

P: Try to describe the picture, what can you see? Maria, yes.

A: Eh, the people which work in a zoo //

P: // Mmh //

A: // and he works with the elephants, and other works with lions or..

P: OK. Sim.

A: But don't know the name of this job.

P: We'll find this out.

No decorrer da aula observa-se que o professor estimula os alunos a participarem ativamente das atividades. Esse fator fica evidente na forma como ele corrige os estudantes quando eles cometem algum erro relacionado a pronúncia. Algumas vezes ele não se manifesta e outras ele repete pronunciando corretamente, mas não evidenciando a correção e sim criando uma atmosfera de entendimento e comunicação, como evidencia o excerto a seguir:

P: Lukas, have a try!

A: I think this is a scientist (!)

P: A scientist?

A: A scientist, yes.

P: What is he doing?

A: Eh...

Dando sequência à aula, o professor solicita aos alunos que copiem em seus cadernos uma tabela. Utilizando o retroprojeto ele explica a tarefa em mais detalhes: os alunos têm que anotar as profissões que são mostradas nas fotos do livro de acordo com o discutido pelo grupo. Depois, eles devem ler rapidamente um texto no livro a fim de verificar como de fato as profissões nas fotos são identificadas no texto. A última atividade é relacionar profissões que interessam, ou não, a eles e escrever uma frase ou algumas palavras-chave explicando por que eles gostariam (ou não) de atuar nessa determinada profissão.

Eles devem criar um diagrama descrevendo aspectos que consideram ser importantes em relação a sua preferência individual no que diz respeito à escolha pessoal de trabalho, nesta etapa os alunos podem usar dicionário. Após os estudantes terminarem a tarefa, o professor verifica as soluções oralmente juntamente com eles, anotando as respostas numa folha no retroprojeto:

A₁: A friendly chef. (!)

P: Mmh... A friendly ...boss... yes?

A₂: It must be funny there.

P: It must be funny?

A₂: Yes.

P: OK, so try to find a funny job where you have... fun.

A₂: Não. (!) The people there must be funny.

P: I see. Having humor, talking, making jokes, OK, now I get what you mean.

Até esse momento os alunos trabalharam em grupo, ou a sala toda, ou com a liberdade de trocar experiências com o colega mais próximo, visto que sentam lado a lado. Essa proximidade não compromete a atenção dos alunos, que aparentam ter consciência do seu papel no próprio aprendizado. Essa postura remete às afirmações de Prabhu (1991) ao ressaltar um aspecto do processo de ensino e aprendizagem relativo ao esforço do aprendiz, o que ele faz para realizar tais atividades também é relevante para o sucesso da aprendizagem.

A tarefa seguinte os alunos fazem individualmente. Ela consiste em preparar um pequeno texto, aproximadamente 20 segundos de oralidade, sobre critérios que eles consideram importantes para uma boa profissão. Após o tempo de preparação, eles removem as mesas e as cadeiras na sala de aula e constroem dois círculos, um interno e um externo, os alunos de frente uns para os outros. O professor dá um sinal e eles apresentam oralmente o

texto preparado anteriormente. A cada sinal do professor os alunos se movem, a fim de encontrar frente a frente com um outro estudante do círculo oposto. Esta atividade é repetida várias vezes, assim os alunos têm a opção de falar livremente ou utilizar as anotações feitas anteriormente com pares diferentes.

Para a última tarefa, os alunos devem ler os mesmos textos em seus livros novamente, desta vez com mais cuidado, a fim de verificar falsas declarações dadas, tentando corrigir as assertivas com equívocos relativos ao sentido. Esta tarefa é feita por todos os alunos, e verificada oralmente pelo professor, com a participação dos estudantes. Nesse momento nota-se a única intervenção gramatical da aula:

P: Yes. Torsten?

A: Eh! "Five. Mike want to be a film star.(I) ... Mike want" eh "want (!) to be a camera man for music videos."

P: Exactly. He-she-it-S: wants to be. Don't miss it!

Mesmo intervindo para uma correção gramatical, o professor valoriza a compreensão que o aluno apresentou do sentido do texto. Terminada a correção o professor finaliza a aula com 47 minutos e 23 segundos. Ele busca o tempo todo a participação dos alunos, motivando-os, solicitando que leiam os comandos da atividade.

A língua materna é raramente utilizada, garantindo a exposição dos alunos ao insumo na língua-alvo, conseqüentemente, instigando a habilidade de compreensão auditiva deles. Há na aula considerável oportunidade de produção dos estudantes, principalmente escrita, no desenvolvimento das atividades propostas no livro. Entretanto, no que tange a produção oral nota-se que somente cerca de 8% do tempo de aula foi dedicado a esse aspecto, certamente maior atenção poderia ter sido dada a este tipo de atividade.

Os cerca de 92% do tempo restantes são divididos quase que igualmente entre: (i) as intervenções orais do professor, seja para orientar as atividades ou para incentivar a interação dos alunos essa foi a voz mais ouvida; e (ii) o desenvolvimento das atividades propostas, no livro ou no caderno, e períodos silenciosos de preparação (abrir livros, ligar retroprojeto), como ilustra o excerto a seguir:

P: Open you books, please, and go to page forty-two forty-three. The perfect job.

Co: (AA abrem seus livros. P liga o retroprojeto).

P: The perfect job. Ladies and Gentleman, before you read... have a look. There are five different pictures. And every picture shows a job.

P: So guess! What could the job be? Don't read the text, only look at the picture.

Co: (CL olhando em seus livros. P está preparando uma folha para o retroprojeto).

P: Let us start with one picture. As I said, don't read the text, just the picture. The first one with the elephant. What do you think? What could be a job... there?

Co: (silêncio).

Portanto, fração considerável do tempo de aula é dedicado ao trabalho individual do aluno, desenvolvendo atividades no livro didático ou no caderno. Nesse sentido, observa-se a força que o livro didático tem como guia desta aula de línguas, pois todas as atividades foram alicerçadas na proposta apresentada no livro didático de trabalhar as profissões – vocabulário⁴.

Mesmo diante do esforço do professor para fazer um trabalho mais comunicativo, observa-se que ainda carrega traços da abordagem gramatical, visto que desenvolve sua aula partir de um vocabulário pre-estabelecido (atividade proposta no livro didático) e que é ele quem domina o turno da fala. Por outro lado, o desenrolar da aula mostra um movimento em direção ao comunicativo, que Freitas (2013) identifica como gramatical-comunicativizado, talvez esse seja um estágio necessário para a mudança de abordagem do professor de línguas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca por compreender a abordagem na qual esta aula é baseada, podemos reconhecer um aspecto sociolinguístico como base, bem como algumas regras sócio-culturais que foram apresentadas pelo professor durante a aula. Entretanto, não são apenas as palavras utilizadas pelo professor que mostram este aspecto, é especialmente seu estilo de ensino respeitoso e sua atitude positiva que fomentam a confiança dos estudantes e que cria um ambiente motivador, sempre promovendo a prontidão do aluno para uma participação ativa no processo de ensino e aprendizagem.

⁴ Essa constatação é fruto da observação da aula registrada em vídeo e da leitura da transcrição, pois não tivemos acesso ao livro didático adotado.

Ele intervém e aponta aos alunos a direção certa quando necessário; estimula os estudantes a serem parte integrante da aula, criando uma atmosfera de compreensão e comunicação. O docente observado usa várias ferramentas didáticas que, mais uma vez, atendem aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos: jogos e atividades que ajudam a criar uma atmosfera agradável e também a encorajar os alunos, fazendo com que eles percam o medo de cometer erros e participem ativamente das atividades propostas.

O nível geral da aula está bem adaptado ao nível de inglês dos estudantes, ao mesmo tempo em que os desafia constantemente, apresentando vocabulário novo e pedindo a opinião deles acerca de outras tarefas desafiadoras semelhantes. Os alunos trabalham sozinhos, em pares ou em grupo, e precisam trocar experiências com outros colegas, assim a aula nunca fica entediante.

O ensino é contextualizado e se relaciona com a vida real. Os alunos parecem identificar-se com o tema e mostram um interesse genuíno em participar da aula que, por sua vez, promove o desenvolvimento da competência comunicativa e incentiva a criatividade deles. No entanto, como já mencionado anteriormente, deve haver mais espaço para os alunos desenvolverem a oralidade, pois é o próprio professor que fala em grande parte do tempo da aula, em parte devido a quantidade de instruções e explicações diferentes que ele precisa fornecer aos alunos.

No contexto observado, a aula ainda se mantém centrada no professor. Apesar de ter um tema gerador, esse é ditado pelo livro didático, e todas as atividades são adaptadas de forma a tornar a proposta do livro mais comunicativa e dinâmica. O professor, ao se dispor a diferenciar sua prática, usualmente empreende mudanças setorizadas, as mudanças mais profundas só serão possíveis se representarem rupturas capazes de, através da reflexão crítica, ocasionar mudanças filosóficas no nível da abordagem (ALMEIDA FILHO 1993; FONTÃO DO PATROCÍNIO, 1995).

Nesse sentido, nos parece salutar considerar que a mudança de uma abordagem gramatical para comunicativa passa por estágios de “desgramaticalização” da própria abordagem, já que os professores são também resultado de suas próprias crenças e

experiências. O profissional ora observado parece ter a consciência da necessidade de propor atividades que desenvolvam a competência comunicativa dos alunos, mas ainda está em processo de autoconstrução no sentido de aprimorar suas próprias habilidades e metodologias para desempenhar esse trabalho.

Mesmo assim, a aula nos presenteia com uma empreitada significativa, que reitera a importância da análise de abordagem como forma de reflexão sobre o que verdadeiramente acontece na sala de aula de línguas para compreender os princípios filosóficos inerentes a ela e fomentar mudanças, que podem ser inicialmente superficiais, mas que ao longo do tempo permitirão mudanças mais profundas no processo de ensinar-aprender línguas.

Este estudo teve limitações inerentes ao material didático adotado (não conhecido pelos autores) e a presença na sala de aula observada, entretanto o vídeo teve papel importante na tentativa de superar estes fatores limitantes. Além disso, esta pesquisa proporciona a compreensão de um contexto de ensino e aprendizagem que se desenvolve em uma outra cultura (a alemã), com diferenças consideráveis da brasileira. O que remete a reflexão sobre o papel da cultura no processo de aquisição/ensino e aprendizagem de línguas, mas este é uma tema para outra discussão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1993.

_____. Análise de abordagem como procedimento fundador de autoconhecimento e mudança para o professor de língua estrangeira. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P. (Org.). **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.

_____. **Linguística Aplicada Ensino de Línguas e Comunicação**. Campinas. SP: Pontes Editores, 2ª edição, 2007.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. In: **English Language Teaching Journal**, 1963. Vol. 17 pp. 63-67.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. In: **Applied Linguistics**. Vol. 1, nº 1, 1980 pp. 1-47.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Os bastidores do processo de ensino/ aprendizagem: uma análise de abordagem de ensino em sala de aula de LE. **Revista Letras** vol. 10, nº 1 e 2, Campinas: PUCCAMP, 1991.

_____. Revisitando um professor em sua sala de aula: movimentos em direção a uma prática diferenciada. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.

FREITAS, M.S. **Daquilo que sabemos: pesquisa metateórica sobre abordagem de ensino de línguas**. Brasília, 2013 111p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2013.

HYMES, D. On Communicative competence. In: PRIDE, J.D. & HOLMES, J. (orgs.) **Sociolinguistics. Select readings**. Harmondsworth, U. K. Penguin, 1972.

PRABHU, N.S. O Esforço do aprendiz na sala de aula de língua. In: SADTANI, Eugenius, **Language Acquisition and the Second/Foreign Language Classroom**. RELC, Singapore, 1991.

RICHARDS J. C. ; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, second edition, 2001.

SANZ, Cristina (Org.). **Mind & Context in Adult Second Language Acquisition**. Washington, DC: Georgetown University Press, 2005.

SAVIGNON, S. J. Communicative language teaching: state of the art. **Tesol Quarterly**. Vol. 25, n. 2, 1991. pp. 261-277.

Bernd RENNER

Cursa Mestrado em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília - UnB. Possui graduação em Turismo Internacional, pela Merkur Akademie International (Universitat), em Karlsruhe. Tem experiência na área de Linguística, com ênfase em Linguística Aplicada. Foi professor de Língua Inglesa na Alemanha há oito anos e foi professor de Língua Alemã no Canadá por um ano e na Inglaterra por dois anos. Vive em Brasília desde agosto de 2012, onde leciona voluntariamente inglês e alemão em algumas escolas da cidade.

Mirelle da Silva FREITAS

Cursa doutorado em Linguística pela Universidade Federal de São Carlos. Possui mestrado em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (2013), graduação em Letras - Português Espanhol e respectivas literaturas pela Universidade do Tocantins (2011), especialização em Metodologia Aplicada ao Ensino de Língua Inglesa pela Universidade de Rio Verde (2005) e graduação em Administração de Empresas pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (1995). Atualmente é professora do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Tocantins.

NOTAS

(1) Este estudo foi elaborado como requisito parcial da disciplina Abordagens de Ensino de Línguas ministrada pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho no Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da UnB.

(2) As convenções utilizadas na transcrição foram as seguintes:

P	Professor
A	Aluno
AA	Vários alunos, grupo de alunos
CL	Classe inteira de estudantes
Co	comentário
(l)	ler em voz alta
„ ...“	falar pausadamente
(t)	não compreendido (tecnicamente)
(p)	não é compreendido (erros de pronúncia)
(?)	não é compreendido
(!)	Erros de pronúncia
//	interrupção
Eh	Eh, hm
O.K.	Okay
Mmh	Mhm, mmh (aprovando)