

INSTITUTO SUPERIOR ANISIO TEIXEIRA  
CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA EM PORTUGUÊS / INGLÊS

KAROLINE FERREIRA ALVES

EM BUSCA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DE  
INTERESSE DE ALUNOS ADULTOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA  
INGLESA EM AULAS AOS SÁBADOS

São Gonçalo, RJ

2012

INSTITUTO SUPERIOR ANÍSIO TEIXEIRA  
CURSO DE LETRAS – LICENCIATURA EM PORTUGUÊS / INGLÊS

KAROLINE FERREIRA ALVES

EM BUSCA DE ATIVIDADES PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DE  
INTERESSE DE ALUNOS ADULTOS NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA  
INGLESA EM AULAS AOS SÁBADOS

Monografia apresentada ao curso de Letras do  
Instituto Superior Anísio Teixeira - ISAT, como  
requisito parcial à obtenção do título Licenciado em  
Letras.

Orientadora Professora Mestre Gysele da Silva  
Colombo Gomes

São Gonçalo, RJ

2012

Karoline Ferreira Alves

Monografia apresentada ao curso de Letras do Instituto Superior Anísio Teixeira – ISAT como requisito parcial à obtenção do título Licenciado em Letras.

---

Gysele da Silva Colombo Gomes (Orientadora) - ISAT

São Gonçalo, 06 de dezembro de 2012.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esta monografia a pessoa que mais acreditou em mim e mais me incentivou a estudar: minha mãe.

## AGRADECIMENTOS

Aos meus pais, por toda dedicação ao longo de minha vida e pelo incentivo que sempre me deram a seguir a vida acadêmica.

A minha irmã, pela compreensão e apoio nos momentos de produção dessa monografia.

Ao meu noivo, que me incentivou incondicionalmente a concluir esse projeto, e pela compreensão pelos muitos momentos em que precisei estar ausente.

Aos meus familiares e amigos que sempre confiaram em mim e de alguma forma me incentivaram a concluir esse projeto.

A minha orientadora, a professora mestre Gysele Colombo, que sempre me incentivou e acreditou em mim, ainda que, por muitas vezes, eu achasse não ser possível a produção desta monografia.

## RESUMO

O inglês se consolidou como uma língua global. O domínio desta língua é de suma importância na inserção de indivíduos no mercado de trabalho. A busca por melhores oportunidades profissionais apenas aproxima os aprendizes da língua. Todavia, algumas abordagens baseadas apenas em livros didáticos que não levam em conta fatores pessoais fazem com que os aprendizes sintam-se desestimulados com a aprendizagem da língua inglesa. Esta pesquisa tem como objetivo a identificação de tarefas pedagógicas que estimulem o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa para alunos adultos que estudam aos sábados, a fim de promover um ensino baseado em um ecletismo metodológico e em tarefas pedagógicas de uso real da língua que desperte no aluno adulto um maior interesse em adquiri-la.

**Palavras-Chave:** ensino-aprendizagem. língua inglesa. tarefas pedagógicas. ecletismo. uso real. método.

## ABSTRACT

English has become a global language. Having a good command of this language is really important when people go into the job market. The pursuit of better career opportunities only makes learners get close to the English language. However, some approaches, which are only based on textbooks and not on personal factors, may lead students to feel discouraged about learning the English language. This study aims at identifying some pedagogical tasks that promote the improvement of the teaching-learning process of the English Language to adult learners who study on Saturdays. It is, therefore, a search for an approach based on eclecticism and real life pedagogical tasks that makes adult students more interested in mastering the language.

**Keywords:** teaching-learning. English. pedagogical tasks. eclecticism. method. real usage.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>90</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>92</b>
2.1 Métodos para o ensino de línguas	92
2.1.1 <i>Método Gramática-Tradução</i>	93
2.1.2 <i>Método Direto</i>	94
2.1.3 <i>Método Audio-oral ou Audiolingual</i>	95
2.1.4 <i>Método Comunicativo</i>	97
2.1.5 <i>Método Natural</i>	98
2.2 Ecletismo Metodológico	19
2.3 Tarefas Pedagógicas	100
<b>3. METODOLOGIA DE PESQUISA</b>	<b>102</b>
3.1 Contexto	103
3.2 Participantes	104
3.2.1 <i>Descrição dos participantes</i>	104
3.3 Instrumentos	105
3.4 Descrição das Atividades	106
3.4.1 <i>Para revisão e fixação de vocabulário e estruturas - Jogo de Adivinhação</i>	106
3.4.2 <i>Para o desenvolvimento sequencial lógico - Criando Histórias</i>	107
3.4.3 <i>Para revisão e fixação de vocabulário - Dominó</i>	107
3.4.4 <i>Para o desenvolvimento da habilidade auditiva e aumento do escopo de vocabulário - Música (Just the way you are)</i>	108
3.4.5 <i>Para o desenvolvimento sequencial lógico e temporal, além do aprimoramento da fala - Continuando uma história</i>	109
3.4.6 <i>Para o desenvolvimento da oralidade e o raciocínio lógico em segunda língua - Taboo</i>	109
3.4.7 <i>Para o desenvolvimento da habilidade auditiva e aumento do escopo de vocabulário - Música (If I were a boy)</i>	110
<b>4. ANÁLISE DE DADOS</b>	<b>111</b>
4.1 Análise das Atividades	111
4.1.1 <i>Para revisão e fixação de vocabulário e estruturas - Jogo de Adivinhação</i>	111
4.1.2 <i>Para o desenvolvimento sequencial lógico - Criando Histórias</i>	112
4.1.3 <i>Para revisão e fixação de vocabulário - Dominó</i>	114
4.1.4 <i>Para o desenvolvimento da habilidade auditiva e aumento do escopo de vocabulário - Música (Just the way you are)</i>	116
4.1.5 <i>Para o desenvolvimento sequencial lógico e temporal, além do aprimoramento da fala - Continuando uma história</i>	116
4.1.6 <i>Para o desenvolvimento da oralidade e o raciocínio lógico em segunda língua - Taboo</i>	117
4.1.7 <i>Para o desenvolvimento da habilidade auditiva e aumento do escopo de vocabulário - Música (If I were a boy)</i>	118
4.2 Gerando Entendimentos	120

<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>121</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>126</b>

# 1 INTRODUÇÃO

*“Sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino.” (Paulo Freire)*

Após aproximadamente três anos como professora de inglês de um curso localizado na área metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, tive a oportunidade de ampliar a faixa etária com a qual costumava trabalhar, iniciaria o novo semestre com uma turma de adultos iniciantes. Por considerar a proposta desafiadora para alguém que apenas havia trabalhado com crianças e adolescentes, acabei aceitando-a.

Após meu segundo semestre como professora de turmas de níveis básicos para adultos aos sábados, pude observar quão grande era o número de alunos desistentes. Algumas turmas de níveis básicos iniciavam com uma média de quinze alunos; no entanto, ao longo do semestre, aproximadamente 20% desses alunos desistiam da aprendizagem da língua estrangeira. As justificativas eram as mais variadas: ausência de tempo para se dedicar a língua estrangeira, problemas financeiros desenvolvidos ao longo do semestre, a dificuldade na aprendizagem e a falta de interesse pelo inglês como segunda língua.

Essa última justificativa foi a que mais ouvi ao longo dos semestres. Os alunos dificilmente mostravam real interesse pela língua estrangeira. Quando questionados sobre o motivo de estudarem a língua inglesa, a maioria apontava que tratava-se apenas de uma exigência do mercado de trabalho.

A proposta desta monografia surgiu após grande reflexão sobre a minha atuação como professora. Ao longo de minha vida profissional, sempre procurei dar suporte aos meus alunos com dificuldades na aprendizagem. Em várias ocasiões, aulas extras individuais de reforço eram dadas e exercícios extras eram enviados para serem feitos em casa. Todavia, por focar em melhores resultados ao final do semestre, deixara uma lacuna em promover ou manter o interesse dos alunos pela aprendizagem da língua inglesa. Inúmeras vezes, observei expressivas demonstrações de desinteresse pela língua alvo dos meus alunos adultos e isso me fez refletir mais profundamente sobre a minha prática.

É possível que essa ausência de interesse deve-se ao fato de que grande parte dos alunos iniciaram o estudo de uma segunda língua apenas por questões profissionais. Poucas foram às vezes em que presenciei um aluno dizer que se encontrava na sala de aula por uma realização pessoal.

Diante do fato citado anteriormente, passei a me colocar na posição desse aluno. A partir de então, comecei a observar mais atentamente as questões gramaticais e o vocabulário enfocados em minhas aulas, bem como a falta de atividades que fugissem daquele contexto do material didático e pudessem aproximá-los da real utilização da língua. Observei também em minha sala de aula, a falta de atividades lúdicas durante o processo de ensino-aprendizagem da língua estrangeira, atividades essas responsáveis por um ambiente escolar mais divertido e agradável.

Kramer (2000) define bem a minha postura ao me colocar no lugar do aprendiz, o sentido da alteridade, pois “existe um outro e eu também sou o outro”. As diferenças e interesses dos alunos devem ser levados em consideração durante a preparação e a apresentação da aula, pois são pessoas diferentes cada um possui sua individualidade, a qual deve ser respeitada. Dewey (1954) assevera que “se esse todo lhe pertence, ou se o seu próprio movimento o põe em contato com esse todo, aquela coisa ou aquela ação passa a interessá-la”.

Após compreender a necessidade da utilização de materiais extras que realmente incluem os aprendizes nas aulas, decidi como objetivo principal da minha monografia investigar, propor e testar diferentes jogos e atividades extras que despertassem ou que, ao menos, conseguissem manter o nível de interesse dos aprendizes. Bernardino (2011) aponta que Gardner (2001) focaliza a motivação como o principal elemento para que aja uma aprendizagem de língua estrangeira bem sucedida. E compartilhando desta ideia acredito que, assim, posso não só melhorar o desenvolvimento dos meus alunos, como também ajudar colegas de profissão que enfrentam o mesmo dilema.

Portanto, diante de todos esses fatos acima descritos, decidi propor e investigar os efeitos de diferentes atividades promovedoras de interesse nos alunos que não ansiavam aprender a língua e pudessem manter ou aumentar o nível de interesse daqueles que desejavam aprender cada vez mais. Buscando alcançar os objetivos da minha pesquisa acima citados, formulei a seguinte questão: Quais atividades aumentam o grau de interesse de alunos adultos em aulas de inglês aos sábados?

Quanto à organização dos capítulos, esta monografia possui cinco. O primeiro deles foi dedicado à descrição do que são tarefas pedagógicas e dos principais métodos de ensino para aprendizagem de línguas. O segundo refere-se à metodologia abordada nesta pesquisa, que foi a pesquisa-ação. No terceiro capítulo, descreverei como se deu a geração e a análise de dados. Por fim, dedico o último capítulo a tessitura de minhas considerações finais.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

*"A menos que modifiquemos a nossa maneira de pensar, não seremos capazes de resolver os problemas causados pela forma como nos acostumamos a ver o mundo"*  
(Albert Einstein)

Nesta seção abordarei os principais métodos de ensino para a aprendizagem de uma língua estrangeira. Para tal, faz-se necessário um contraste entre os conceitos de método e abordagem de ensino.

De acordo com Vilaça (2008), "a palavra método vem do grego *méthodos*, uma palavra composta por *meta*, que denota sucessão, ordenação e *hodós*, que significa via, caminho". Portanto, a partir deste conceito, chega-se à ideia de que o significado de método está conectado ao caminho percorrido até se chegar a um fim. O método é uma forma de direcionamento, uma estrada que se faz necessária para chegarmos a um objetivo.

No entanto, Leffa (1988) aponta que devido à grande abrangência do termo *método*, convencionou-se subdividi-lo em abordagem e método. Ele define abordagem como "o termo mais abrangente que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem". Quando a abordagem visa a uma aprendizagem através de estímulo-resposta, ela difere de outra que, por exemplo, busca esse objetivo por meio de atividades comunicativas e grande foco na oralidade. Dessa forma, as abordagens variam na medida em que os meios utilizados durante o processo ensino aprendizagem mudam. Já quanto ao método, percebe-se que é mais restrito e pode estar contido na abordagem. Segundo Leffa (1988), "o método não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos".

### 2.1 Métodos para o ensino de línguas

Ao se analisar a trajetória do ensino de línguas no Brasil, é possível observar que apesar de grandes ideias e reflexões terem sido desenvolvidas ao longo das décadas, o ensino na prática ainda encontra-se ultrapassado. Como Dewey (2010) assevera a educação tradicional "é uma imposição de cima para baixo e de fora para dentro". Alterações no âmbito educacional exigem mudanças metodológicas, talvez inicialmente, na sala de aula. No que tange a posicionamentos quanto à metodologia, Silva (2002) aponta que:

a metodologia é um roteiro geral para a atividade, é ela que indica as grandes linhas de ação utilizadas pelos professores em suas aulas, pois é o meio de que lança mão para se trabalhar os conteúdos curriculares e se alcançar os objetivos pretendidos.

Ainda neste viés, um dos focos da linguística aplicada no último século foi a metodologia a sala de aula de língua estrangeira ou de segunda língua. Durante muito tempo houve uma busca obsessiva pelo método de ensino perfeito para línguas estrangeiras, Brown (2000) comenta que:

um olhar ao longo do último século de ensino de línguas nos mostra um retrato interessantes das variadas interpretações quanto a melhor forma de se ensinar uma língua estrangeira. Assim como escolas vêm e vão, as tendências no ensino de línguas aumentam e diminuem quanto a popularidade.<sup>1</sup>

Nunan (1991), por exemplo, aponta que há tempos acreditava-se na possibilidade da existência de um método perfeito em todos os contextos e com todos os discentes. Vários métodos de ensino foram desenvolvidos ao longo dos anos. Todavia, como Prabhu (1990, p. 163) afirma, existem diferentes métodos e não existe um método que seja o melhor. Um método pode ser adequado para uma pessoa específica ou para um determinado contexto; já em um outro contexto, faz-se necessário o uso de uma outra abordagem; e em um terceiro contexto, pode ocorrer o uso de um terceiro método para atender as necessidades dos aprendizes ali presentes.

Durante essa busca pelo método perfeito, vários outros foram surgindo com o passar dos anos. Vejamos os principais métodos de ensino e suas principais características nas seções seguintes.

### **2.1.1 Método Gramática-Tradução**

Segundo Paiva (2005) o ensino de línguas sempre foi focado no ensino de gramática, e não pensando na língua como um meio de comunicação. O método de Gramática e Tradução, de acordo com relatos do ensino de língua, é o mais antigo de todos. Também é conhecido como método Prussiano ou Tradicional. O objetivo desse método era ter contato com literaturas estrangeiras, porém, esta realidade estava longe das salas de aula, onde o foco se limitava ao ensino de estruturas gramaticais e a listas de palavras traduzidas (COOK 2003 apud PAIVA 2005).

---

<sup>1</sup> Tradução minha.

Esse método surgiu a partir do interesse que se tinha sobre o latim e o grego. A língua materna é usada sempre que necessário para esclarecer dúvidas e apresentar novos tópicos gramaticais. Assim, o professor não precisa ter grande domínio da língua estrangeira. Ele precisa dominar apenas as regras gramaticais, já que não é dada ênfase à oralidade, foca-se a leitura e a escrita.

Em alinhamento com Prator e Celce Murcia (1979), Brown (2000) destaca que as principais características do Método de Tradução de Gramática são aulas ministradas na língua materna, com pouco uso ativo da língua alvo; listas de palavras isoladas são utilizadas no ensino de vocabulário; ênfase na gramática e nas regras de estrutura das frases, onde longas explicações de estruturas gramaticais são aplicadas. A leitura de difíceis textos clássicos começa cedo; ademais, pouca atenção é dada ao conteúdo dos textos, os quais são tratados como exercícios de análise gramatical, com muitos exercícios de tradução e versão; além de pouca ou nenhuma atenção dada à pronúncia.

O primeiro grande movimento contra o método Gramática-Tradução aconteceu nos anos 50, quando a oralidade passou a ser enfatizada. Acreditava-se que a mecânica de repetir, memorizar, imitar e condicionar levava ao aprendizado da língua estrangeira. Desta forma, surgiram os métodos áudiovisuais e áudio-orais.

### **2.1.2 Método Direto**

Por volta de 1875, François Gouin decidiu aprender alemão e morou em Hamburgo por um ano. Porém ao invés de tentar dialogar com os nativos do local, ele decidiu seguir outro caminho para obter sucesso na aprendizagem da língua, como nos conta Brown (2000).

Em Hamburgo, ele memorizou um livro de gramática alemã e 248 verbos irregulares em apenas dez dias. Para checar seu domínio da língua, Gouin seguiu até uma universidade e fez um teste que atestou sua incapacidade de entendimento. Ele não era capaz de compreender nem ao menos uma palavra. Apesar do resultado negativo, ele não desistiu e mais uma vez se esforçou para decorar mais pontos gramaticais e mais verbos. Porém, sua segunda tentativa também não foi bem sucedida. Apenas uma vez, ele tentou conversar com alguém como uma forma de aprendizagem da língua, mas ficou constrangido e não prosseguiu. Após um ano, ele foi forçado a voltar por conta de sua tentativa mal sucedida.

Ao chegar em casa, Gouin notou que seu sobrinho de três anos havia aprendido a falar durante o período que esteve longe. Ele passou a refletir sobre como aquela criança conseguiu tão rapidamente adquirir sua língua materna, enquanto ele não conseguiu sua segunda língua.

Desde então passou a observar o desenvolvimento de seu sobrinho, e concluiu que a aprendizagem de uma língua consiste primeiramente em transformar percepções em concepções (BROWN, 2000). Dessa observação surgiu o Método Seriado.

O Método Seriado surgiu a partir da busca de um ensino da língua estrangeira sem traduções ou explicações de regras gramaticais, buscava um aprendizado direto. O método recebeu inúmeras críticas de estudiosos da época; no entanto, deu origem ao Método Direto, o qual surgiu em resposta ao método Gramática-Tradução.

De acordo com suas premissas, o aluno seria capaz de aprender uma segunda língua da mesma maneira como aprendeu sua língua materna. Nesse método, com ênfase à prática auditiva e à fala, todas as instruções e explicações em sala são dadas na língua alvo. Além disso, a gramática é ensinada de forma dedutiva, pois as situações (cf. Leffa, 1988) são expostas aos alunos com o objetivo de tornar a língua mais viva, e só depois os aprendizes são apresentados ao sistema que organiza a língua, a gramática.

No que tange à oralidade, observa-se sua prática precedendo os exercícios escritos durante as aulas e os alunos são submetidos a repetições. Ademais, os alunos aprendem através da língua alvo, a gramática é ensinada de forma indutiva, e não é permitido utilizar a língua materna durante as aulas.

Não obstante, apesar de ter se tornado popular em escolas privadas no final do século XIX e início do século XX, o método direto não foi bem aceito em escolas públicas. Pautada por Howatt (2000), Venturella (2004) descreve que não foi fácil colocar tal método em prática devido ao número de alunos e ao alto custo; posteriormente, surgiram outras dificuldades, tais como o tempo de aula não era suficiente para que houvesse o aprendizado e a preparação dos professores para utilizar o método nas escolas públicas. Como consequência desses fatores, a aplicação deste método não foi bem sucedida.

### ***2.1.3 Método Áudio-oral ou Audiolingual***

O Método Áudio-oral ou Audiolingual foi desenvolvido no período da Segunda Guerra Mundial onde existia a necessidade de os soldados americanos aprenderem outras línguas a curto prazo. Em 1942, foi criado um programa denominado ASTP (Army Specialized Training Program), no qual cinquenta e cinco universidades americanas foram envolvidas, como nos conta Richards e Rodgers (2001).

O objetivo era fazer com que os alunos alcançassem fluência oral em várias línguas. Assim como no Método Direto, essa metodologia surgiu a partir da crença de que mantendo contato intenso com a língua foco, os aprendizes se tornam capazes de utilizá-la. Acredita-se que primeiramente o aluno precisa ouvir e falar, para que depois seja capaz de ler e escrever, assim como acontece na aprendizagem da primeira língua.

Os livros textos não existiam para determinadas línguas, como aponta Richards e Rodgers (2001). Era necessário um falante nativo para que a partir de seu discurso, linguistas pudessem analisar a estrutura da língua, a gramática básica da língua.

Os alunos eram expostos a língua alvo 10 horas por dia e seis dias por semana. Paiva (2005) assevera que, de acordo com esse método, “a língua passa a ser um conjunto de hábitos a serem automatizados e não mais como um conjunto de regras a serem memorizadas”. Para tal, exercícios de repetição são enfocados e as estruturas devem ser repetidas e praticadas até que ocorra a automatização. O Método Audiolingual está relacionado ao processo mecânico de estímulo-resposta.

Larsen-Freeman, citada por Paiva (2005), aponta que o método promove a interação dos alunos através da memorização e dramatização de diálogos, onde a pronúncia é bem importante. Caso esses diálogos apresentem frases longas, elas são memorizadas em partes. Os jogos também são utilizados, os mais comuns são os de repetição, de pergunta-resposta, para completar diálogos, de transformação de frases negativas em afirmativas; além de jogos para diferenciar palavras parecidas (sheep / ship). Durante todos esses procedimentos, as respostas corretas são recompensadas com elogios e/ou prêmios.

Durante as aulas, evita-se a todo momento o erro, assim como o uso da língua materna de forma que esta não interfira na aprendizagem da segunda língua. Como o método acredita que a língua estrangeira é aprendida a partir do condicionamento, caso o aluno seja exposto a um erro várias vezes, esse erro será internalizado, tornando assim, mais difícil a aprendizagem da língua.

Conforme registros de Larsen-Freeman (1986, p. 42), citada por Paiva (2005), o Método Audiolingual fez com que o estudo da língua deixasse de ser visto apenas como “artes e literatura” e passasse a ser também uma aprendizagem relacionada ao comportamento cotidiano dos aprendizes da língua em questão.

Apesar de ter dado fluência a muitos aprendizes, o Método Áudio-oral foi muito criticado. Segundo críticos da época, o método condicionava os alunos de tal forma que eles não eram capazes de produzir frases autênticas. Eles reproduziam apenas o que estavam

acostumados a repetir. Essa necessidade do falante de construir diferentes frases foi o que impulsionou o surgimento do método a seguir: o método comunicativo.

#### **2.1.4 Método Comunicativo**

O Método Comunicativo, segundo Leffa (1988), não foi desenvolvido para “descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua”. Diferentemente do método anteriormente citado, esse método leva em consideração a adequação da fala de acordo com situações e apenas foca questões gramaticais quando estas se fazem necessárias durante um ato comunicativo. Além disso, a questão afetiva é levada em conta e pode ser crucial no momento da aprendizagem.

Segundo Richards e Rodgers (2001), Noam Chomsky demonstrou que as teorias da linguagem da época não eram capazes atingir a principal característica da língua, a criatividade e a individualidade das frases. A partir de então, os linguistas aplicados britânicos enfatizaram os potenciais comunicativo e funcional da língua. Como consequência do surgimento do Mercado Comum Europeu, surgiu a necessidade de comunicação entre os países. Já não era mais necessário apenas dominar estruturas, mas também saber usar a língua de forma articulada oralmente.

Em 1971, um grupo de linguistas iniciou sua pesquisa em busca de um novo método. Richards e Rodgers (2001) apontam que D. A. Wilkins, um linguista britânico, propôs uma definição diferenciada da língua. Ele fez uma análise dos significados comunicativos que os aprendizes precisam saber. Ao invés de descrever tradicionalmente gramática e vocabulário, ele descreveu o que está por trás desse uso comunicativo: a categoria nocional, que inclui conceitos de tempo, sequência, quantidade, frequência...; e a categoria funcional, onde incluímos pedidos, oferecimentos, reclamações...

Richards & Rogers (*idem*) afirmam que apesar de esse método inovador ter iniciado nos anos 70, houve uma expansão no mundo e atualmente ele não é mais visto como método, e sim como uma abordagem que tem como objetivos transformar a competência comunicativa o foco do ensino de línguas e desenvolver procedimentos que favoreçam as quatro habilidades. Ainda para Richards e Rogers (*ibidem*), respaldados por Littlewood (1981), uma das maiores características do ensino comunicativo da língua é que este tipo de ensino enfoca tanto aspectos funcionais quanto estruturais da língua. Para alguns autores, ensinar língua é

integrar esses dois importantes pontos na sala de aula. Ademais, nesse método, o professor deixa de ser autoridade e torna-se orientador.

Alinhando-se com Finocchiaro e Brumfit (1983), Richards e Rogers (2001) contrastam as características do Método Audiolingual e da Abordagem Comunicativa. Enquanto o primeiro privilegia a forma e a estrutura, a memorização de diálogos, a descontextualização de itens e *drills*; para a Abordagem Comunicativa, o significado é o mais importante, há a necessidade de contextualização de itens e a tradução é permitida em alguns momentos. Para os defensores dessa Abordagem, aprender a língua é o mesmo que se comunicar.

### 2.1.5 *Método Natural*

O Método Natural, doravante MN, foi criado pelo professor de espanhol Tracy Terrel em 1977, como nos descreve Richards e Rodgers (2001). Tal método foi uma tentativa para desenvolver um método de ensino utilizando princípios naturalísticos identificados por pesquisadores da época. Terrel se uniu ao linguista aplicado Stephen Krashen e juntos publicaram um livro sobre o Método Natural, o qual foi publicado em 1983.

Krashen e Terrel acreditavam que a comunicação é uma função primária da língua, e afirmam que se parece com qualquer outro método comunicativo desenvolvido atualmente, de acordo com Richards e Rodgers (2001). Além disso, o método natural tem a premissa que o estado emocional do aprendiz afeta diretamente sua aprendizagem. Motivação, confiança e ansiedade são três importantes fatores relacionados a aquisição de uma segunda língua.

Os defensores desse método acreditam na diferença entre aquisição e aprendizagem. A primeira, seria a forma natural e inconsciente, como acontece na aprendizagem da primeira língua de um falante. No entanto, na segunda, é necessário um ensino especial que acontece conscientemente. Krashen e Terrel (1983) defendiam a aquisição da língua. Em oposição a aprendizagem da língua, como consequência, esse método não faz referência à análise gramatical, *drills* e nenhuma teoria gramatical.

Brown (2000) afirma que o MN é um

método que visa à aplicação da teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input. Tem como principal objetivo a utilização da língua inconsciente, a aquisição da língua e não a aprendizagem da mesma. A fala deve acontecer através de insumos, sem pressão do professor.<sup>2</sup> (BROWN, idem).

---

<sup>2</sup> Tradução minha.

Como podemos observar, o conceito anteriormente citado do Método Natural corrobora todas as questões relatadas na descrição desse método.

## **2.2 Ecletismo Metodológico**

Inúmeros métodos têm surgido ao longo dos tempos, porém, nenhum deles é capaz de explicar o processo de aprendizagem completamente (Larsen-Freeman, 1986; Richards & Rodgers, 2001). Apesar disso, Araújo-Silva (2006) ressalta que se forem levados em consideração os objetivos e os desejos dos aprendizes, além do método adequado, as chances de sucesso na aprendizagem de língua estrangeira aumentam.

Um professor com uma postura mais flexível, segundo Araújo-Silva (2006), respaldada por Prabhu (1990), compreenderá que

os princípios subjacentes a cada método ou abordagem; que benefícios cada um deles pode trazer para os aprendizes e em que situações cada um deles pode propiciar momentos de aprendizagem.

No viés do ecletismo metodológico, destaco o posicionamento de Vilaça (2008) que, respaldado por Brown (2001) e Larsen-Freeman (1986), defende esse ecletismo, porém, sugere que seja utilizado com o propósito de acelerar e facilitar o processo ensino-aprendizagem. Alinho-me a essa visão, haja vista, meu entendimento que esse ecletismo aplicado de forma correta e consciente pode tornar as aulas mais atraentes para os discentes, tornando-os mais motivados a aprenderem a língua alvo.

Por esse motivo, acredito que jogos e outras atividades são importantes em sala aula, como salienta Cardoso (1999) ao comentar Prabhu (1992), uma vez que enquanto os alunos se preocupam em formar significados durante jogos e outras tarefas, eles internalizam inconscientemente o sistema gramatical de uma forma descontraída e sem haver uma excessiva preocupação com a forma. Acredito que o professor não deva esquecer de que ele é o responsável por promover essas interações e pelo uso frequente da língua estrangeira em situações cotidianas. Creio, também, que, ao promover tais interações, o professor deva preocupar-se com a criação de tarefas pedagógicas para a prática de situações comuns e cotidianas que envolvam os aprendizes no processo de ensino-aprendizagem.

## 2.3 Tarefas Pedagógicas

Como foi mencionado na seção anterior, acredito que as tarefas pedagógicas possuem importante função na aquisição de uma língua estrangeira. Existem várias definições para tarefas. Nunan (1991) apresenta três diferentes concepções de tarefas de diferentes estudiosos.

Primeiro, em consonância com Long (1985), Nunan (idem) afirma que uma tarefa é

um trabalho realizado para si ou para outros, livremente ou por alguma recompensa. Assim, exemplos de tarefas que incluem a pintura de uma cerca, vestir uma criança, preencher um formulário, comprar um par de sapatos, fazer uma reserva de linha aérea, pegar emprestado um livro da biblioteca (...) Em outras palavras, por "tarefa" se entende cento e uma coisas que as pessoas fazem no dia-a-dia, no trabalho, ou no lazer.<sup>3</sup>

De acordo com Nunan (ibidem) tal concepção não está relacionada ao ensino de línguas. As tarefas apontadas são não linguísticas, estão relacionadas ao cotidiano das pessoas. Em seguida, apresenta uma nova concepção de tarefa, a de Richards, Platt e Weber (1986):

Uma atividade ou ação, que é vista como o resultado do processamento ou entendimento da linguagem (por exemplo, como uma resposta). Por exemplo, desenhar um mapa enquanto se ouve uma fita, ouvir uma instrução e executar um comando, podem ser considerados tarefas. Tarefas podem ou não envolver a produção de língua. Uma tarefa geralmente requer que o professor especifique o que será considerado como a conclusão bem sucedida da tarefa. A utilização de uma variedade de diferentes tipos de tarefas no ensino da língua é dito para tornar o ensino de línguas mais comunicativo... uma vez que fornece um propósito para uma atividade de sala de aula que vai além da prática do idioma.<sup>4</sup>

A definição acima apresenta uma visão pedagógica retirada de um dicionário de linguística aplicada por Nunan (1991). Podemos observar a diferença entre ‘tarefas pedagógicas’ e ‘tarefas do mundo real’. O primeiro conceito define as tarefas que podem ser realizadas em sala de aula; já o segundo, está relacionado ao que o aprendiz pode fazer fora dela.

Ressalto, no entanto, que a definição mais adequada a presente monografia é a concepção a seguir, de Breen (1987), que também está relacionada ao ensino aprendizagem de línguas:

---

<sup>3</sup> Tradução minha.

<sup>4</sup> Tradução minha.

*Tarefa*, portanto, se refere a uma variedade de planos de trabalho, que têm o objetivo geral de facilitar a aprendizagem de línguas - desde de exercícios simples e breves, até atividades mais complexas e longas, como solução de problemas em grupo ou estímulos e tomada de decisão.<sup>5</sup>

Compartilho a mesma ideia de Breen, pois acredito que, independentemente do tipo de atividade escolhida, seja ela simples ou complexa, curta ou longa, estrutural ou comunicativa; o objetivo da aplicação das mesmas é sempre facilitar a aprendizagem. Além disso, também acredito que as tarefas trazem para a sala de aula outros propósitos além da prática da língua alvo, como Richards, Platt e Weber (1986) afirmam.

Encerro aqui minhas reflexões sobre o arcabouço teórico. No próximo capítulo, abordarei a metodologia utilizada na presente pesquisa.

---

<sup>5</sup> Tradução minha.

### 3 METODOLOGIA DE PESQUISA

*“Motivação é a arte de fazer as pessoas fazerem o que você quer que elas façam, porque elas o querem fazer.” (Dwight Eisenhower)*

Minhas reflexões para a realização desta pesquisa surgiram a partir de um fator que me incomodava dentro da sala de aula: a evasão dos alunos. Porém, o fato de estar dentro desta sala de aula permitiu que eu refinasse o problema inicial, até chegar as minhas questões de pesquisas. Lüdke e André (1986), respaldadas por Firestone e Dawson (1981), apontam que durante uma pesquisa etnográfica, o pesquisador evita “a definição rígida e apriorística de hipóteses”. Isso não significa que a pesquisa não tenha organização ou planejamento, apenas torna a pesquisa flexível aos fatos que acontecem no dia-a-dia de uma sala de aula.

Outro fator importante em uma pesquisa etnográfica é a presença do pesquisador no campo a ser analisado. Como tive múltiplos papéis, em alguns momentos fui facilitadora, em outros momentos, pesquisadora, por exemplo; a maior parte de minha pesquisa de campo foi realizada pessoalmente, deu a pesquisa uma maior riqueza de detalhes, como nos dizem Lüdke e André (idem).

Ademais, a presente pesquisa tem caráter qualitativo. Dados qualitativos visam às opiniões e necessidades individuais dos alunos, o que foi de suma importância para a finalização da pesquisa. Conforme Eisner (1981) apud André (1983), dados qualitativos prestam para capturar os diferentes significados das experiências vividas no ambiente escolar de modo a auxiliar a compreensão das relações entre os indivíduos, seu contexto e suas ações.

Buscando compreender o que acontecia com meus alunos, optei pela realização de uma pesquisa qualitativa. De acordo com Lüdke e André (ibidem),

a pesquisa qualitativa ou naturalística, segundo Bogdan e Biklen (1982), envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes.

Além de a abordagem ser qualitativa e possuir cunho etnográfico, a presente pesquisa é uma pesquisa-ação, que segundo Thiollent (2002), é

um tipo de pesquisa empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Como professora-pesquisadora, percebi o problema, compartilhei-o com meus alunos, além de estimular o interesse pela forma a fim de que conseguíssemos encontrar meios para compreender suas causas, refletir sobre possíveis soluções e talvez resolvê-lo. Como Thiollent (2002) afirma na citação anterior, tanto os participantes quanto o pesquisador devem agir de forma cooperativa visando solucionar este problema coletivo. Nas seções subsequentes, descrevo mais detalhadamente o contexto, os participantes e os instrumentos para a geração de dados utilizados.

### 3.1 Contexto

Esta pesquisa-ação foi conduzida entre maio e novembro de 2012, quando se deu não só a geração de dados, como também a análise dos mesmos. O contexto escolhido é uma sala de aula de um curso de idiomas privado, localizado na zona metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, na cidade de São Gonçalo.

Embora a escola de idiomas onde a pesquisa foi conduzida adote o Método Audiolingual, os professores têm liberdade para agruparem novas propostas, mesmo que apresentem características de um outro método, de forma que enriqueçam a aprendizagem dos alunos, assim como Prabhu (1990) sugere. Neste contexto, existe uma busca por um ecletismo metodológico. Os professores são incentivados a utilizarem de atividades sócio-interacionistas<sup>6</sup>; o que facilitou a aplicação das atividades da pesquisa em sala de aula.

Desde que não haja problemas com o cronograma e o conteúdo programático obrigatório, os professores podem fazer uso de diferentes atividades utilizando diferentes abordagens. A escola acredita que, assim, seus alunos estarão mais bem preparados no momento em que necessitarem utilizar a língua estrangeira em outros contextos que não sejam a sala de aula. Como consequência dessa postura, os professores podem explorar ricamente o uso de tarefas do mundo real.

---

<sup>6</sup> Ramos (2012) caracteriza tais atividades, de acordo com Vygotsky, como atividades desenvolvidas por meio da interação social e intercâmbio de significado dentro da zona desenvolvimento proximal, facilitando a aprendizagem.

## 3.2 Participantes

Os participantes desta pesquisa foram quinze alunos de uma turma do terceiro livro do nível básico de uma escola de idiomas e a professora-pesquisadora, eu. Esta turma era bem heterogênea. Aproximadamente metade dos alunos encontram-se na faixa etária de 15 e 20 anos e a outra metade, de 20 a 51 anos. Aproximadamente metade é do sexo masculino. Grande parte dos alunos frequenta o curso há aproximadamente um ano e meio, com exceção de dois que ingressaram através de nivelamentos. Ainda que mais da metade dos alunos dessa turma demonstre e afirme gostar de estudar de inglês, a maioria disse ter vontade de aprender inglês por conta do mercado de trabalho, por ser importante para o futuro.

Seguindo os padrões e normas de ética na pesquisa, a fim de preservar a identidade dos participantes usei nomes fictícios.

### 3.2.1 Descrição dos Participantes

Primeiramente descreverei a professora-pesquisadora, que sou eu. Iniciei minha caminhada pela aprendizagem da língua inglesa aos 10 anos. Aos 25 anos, já havia cursado 10 anos de inglês e todas as disciplinas da faculdade. Admiro muito o trabalho docente. Procuo espelhar-me em colegas que gostam de refletir sob suas práticas em sala de aula.

Não utilizei os dados de todos os participantes; portanto, optei por descrever os participantes que contribuíram com comentários de maior relevância para a pesquisa:

Alessandra, de 20 anos, trabalha como vendedora em uma loja de roupas femininas. Concluiu o ensino médio e pretende ingressar na faculdade, mas ainda está indecisa sobre a carreira que irá seguir. Apresenta dificuldades na aprendizagem da língua inglesa, porém isso não a impede de participar das aulas com empenho. Cursou dois anos de inglês no estabelecimento onde a pesquisa foi realizada.

A aluna Bárbara, de 16 anos, está terminando o ensino médio e ainda não se decidiu sobre a carreira que irá seguir. A aluna adora línguas, estuda inglês, espanhol e alemão. Apesar de participar bastante das aulas, seu desempenho no estudo da língua inglesa caiu no último semestre. Assim, como a discente anterior, estuda inglês há dois anos na mesma escola.

A aluna Ellen, de 31 anos, já havia estudado inglês há pouco mais de um ano em outra instituição além de mais um ano meio nesta. Trabalhando como assistente administrativa, ela

sabe a importância do inglês em sua vida profissional. Ellen afirma que não estuda inglês por gostar da língua, mas por buscar apenas melhores oportunidades em sua área profissional.

Gustavo, aos 33 anos e é professor mestre de história da aeronáutica. Pretende fazer doutorado e anseia ser professor de uma universidade federal. Cursa inglês há dois anos neste curso de idiomas. Gosta muito de estudar inglês, apesar de não simpatizar com os americanos por questões históricas e ideológicas.

Hugo, aos 29 anos, é recém-formado em Geografia. Até bem pouco tempo atrás, trabalhava diariamente. Atualmente, decidiu ser apenas professor de geografia e organizou melhor seu horário. Mostra-se sempre bastante interessado durante as aulas. Pretende seguir carreira acadêmica e sabe que o inglês será essencial para atingir tal meta. Antes de ingressar neste curso de línguas onde estuda há um ano, estudou um ano e meio em outra escola.

Isabel, de 39 anos, trabalha em uma empresa como assistente administrativo. Possui segundo grau completo. Anseia aprender a falar a língua inglesa para crescer na empresa onde trabalha, mas também afirma gostar da língua. Também estuda há dois anos.

Marcelo, de 18 anos, gosta de estudar inglês e quer crescer profissionalmente. Atualmente ele trabalha como mecânico. Marcelo pretende prestar vestibular no próximo ano. O discente já havia estudado por um ano em outra instituição e está há dois nesta.

Vitória, aos 27 anos, é técnica em radiologia. Apesar de gostar muito de estudar inglês, apresenta dificuldades na parte oral, porém nas provas escritas tem um bom rendimento. Está há dois anos cursando inglês nesta instituição.

Waleska, aos 51 anos, é técnica em enfermagem. Possui segundo grau completo e gosta muito de viajar. Anseia aprender a falar inglês para utiliza-lo em suas viagens. Uma aluna que realmente se preocupa com o aprender, pois pediu para refazer um livro por não se sentir segura com a matéria. Estudou um ano em outro curso de idiomas, e há um ano e meio, nesta instituição.

### **3.3 Instrumentos**

Os instrumentos utilizados nesta pesquisa foram notas de campo, diários reflexivos e questionários com perguntas abertas e fechadas. As notas de campo foram produzidas pela professora-pesquisadora enquanto as atividades aconteciam. Cada atitude, cada gesto era anotado para ser analisado mais tarde.

Eu, a professora-pesquisadora, também produzi diários reflexivos. Depois de cada atividade, eu fazia uma autorreflexão sobre o que tinha acontecido aquele dia durante aquela determinada atividade; e avaliava também, o que poderia ser mudado nas atividades para uma próxima aplicação.

Ao término de cada atividade, os alunos foram orientados a responderem as questões de acordo com suas opiniões, atitudes e a produtividade acerca da atividade apresentada em um determinado dia. Foram observadas as interações que ocorreram entre professora e alunos, e entre os próprios alunos.

### **3.4 Descrição das Atividades**

Nesta seção descreverei as atividades aplicadas em minha sala de aula com o objetivo de conhecer melhor meus alunos.

#### ***3.4.1 Para a revisão e fixação de vocabulário e de estruturas gramaticais: Jogo de Adivinhação***

Selecionei fotos de duas pessoas famosas, uma foto de cada. Organizei tais fotos em um slide de Power Point, de forma que ficassem escondidas atrás de figuras geométricas. Além disso, montei um questionário com perguntas relacionadas ao conteúdo estudado pelos alunos com o objetivo de revisar conteúdos anteriormente apresentados.

Ao chegar à sala, dividi a turma em dois grupos e pedi que se voluntariassem para responder as perguntas, mas sempre um de cada grupo alternadamente. Sempre que respondiam corretamente as perguntas, uma figura geométrica era retirada, deixando a mostra parte da foto escondida. Após aproximadamente cinco perguntas respondidas corretamente, questionei *Who's this?* que em português quer dizer Quem é este(a)? e eles tentaram adivinhar a celebridade usando as estruturas *Is she/he...?* ou *Does she/he...?*. O grupo ganhador foi o que conseguiu descobrir quem estava na foto.

O behaviorismo, que está inserido no Método Audiolingual, segundo Paiva (2005), acredita que a aprendizagem é “adquirida de forma mecânica e automática através de estímulos e respostas”, como aconteceu durante a realização dessa atividade. Em vários momentos os alunos utilizaram as mesmas estruturas (citadas acima) na construção tanto das perguntas quanto das respostas.

Os seguintes itens foram utilizados: um computador, onde utilizei o programa Power Point; um quadro branco, onde anotei as pontuações; um piloto; e a lista de perguntas revisando os conteúdos.

### ***3.4.2 Para o desenvolvimento sequencial lógico: Criando Histórias***

Selecionei previamente quatro figuras que foram retiradas da internet como apresento no anexo B. As quatro figuras estavam relacionadas ao conteúdo presente no livro didático dos alunos. Dispus as fotos na tela do computador em uma ordem aleatória e dividi os alunos em grupos. Em seguida, pedi que criassem diálogos ou histórias utilizando no mínimo duas das situações presentes nas figuras.

Para tal foram utilizados os seguintes itens: um computador, onde as figuras foram expostas; e folhas de papel, nas quais os estudantes escreveram seus diálogos.

A atividade visa ao desenvolvimento sequencial lógico e a aplicação de vocabulário anteriormente estudado por eles em situações cotidianas, como por exemplo, explicar um atraso.

Ao trabalharem em grupos, os aprendizes acabam se sentindo mais confortáveis. Como não se sentem expostos, evitam possíveis ameaças de face, ou seja, preservam sua fachada. De acordo com Goffman (2011), a fachada ou face é

uma imagem do eu delineada em termos de atributos sociais aprovados – mesmo que essa imagem possa ser compartilhada, como ocorre quando uma pessoa faz uma boa demonstração de sua profissão ou religião ao fazer uma boa demonstração de si mesma.

Dessa forma, os aprendizes protegem-se a fim de que evitem cometer erros diante de toda a turma. Essa proteção é realizada por meio do processo de evitação. Ao utilizarem esse processo, esses alunos ficam estagnados em um determinado patamar, em uma zona de conforto (cf. Colombo-Gomes, 2006). Assim sendo, pedi que lessem os textos para a turma após discutirem com os colegas e tirassem dúvidas comigo.

### ***3.4.3 Para revisão e fixação de vocabulário: Dominó***

Com o objetivo de revisar e fixar vocábulos aprendidos em outro momento pela turma, preparei uma atividade no estilo de um jogo de dominó. Separei previamente retângulos de

cartolina nos quais encontramos de um lado um vocábulo ou expressão novos e do outro lado um sinônimo ou conceitos de outros vocábulos ou expressões, de forma que durante a aplicação da atividade ficam dispostos como um jogo de dominó.

Primeiramente, centralizei minha mesa na sala de aula e pedi que os alunos posicionassem suas cadeiras ao redor da mesa. Dividi as cartas entre eles e coloquei uma no centro da mesa. Eles continuaram o jogo buscando sinônimos e definições para as palavras da ponta. Quando um colega não sabia a resposta, eles mesmos podiam se ajudar. Meu papel foi apenas de facilitadora durante a atividade, como sugere a Abordagem Comunicativa, pois de acordo com essa abordagem a função do professor é orientar os alunos, auxiliando-os e tirando possíveis dúvidas durante a atividade.

#### ***3.4.4 Para o desenvolvimento da habilidade auditiva e aumento do escopo de vocabulário - Música (Just the way you are)***

Selecionei previamente uma música de sucesso, que de acordo com a minha avaliação não apresentava um vocabulário desconhecido pelos alunos, pois como já disse anteriormente os alunos eram iniciantes. Foi uma atividade de prática auditiva diferente do que estavam acostumados a fazer, eles preencheriam lacunas com a melhor opção de acordo com que ouvissem.

Os alunos estão acostumados apenas com atividades de prática auditiva artificiais, ou seja, que foram produzidas para o livro didático. Assim sendo, busquei uma atividade alternativa que pudesse mostrá-los que são capazes de entender não apenas o livro, mas também outros falantes da língua inglesa. Leffa (1988) aponta que para a Abordagem Comunicativa, o material utilizado deve ser autêntico. Essa abordagem defende a utilização de situações reais do cotidiano. Além de buscar interação entre os alunos, a atividade teve como propósito a prática auditiva, a aquisição de novo vocabulário.

Primeiramente eles assistiram ao vídeo clipe e em seguida, foram questionados sobre o tema mostrado no clipe e sobre alguns outros elementos também apresentados. Perguntas em que levei em consideração o fato de meus alunos serem iniciantes. Após responderem minhas perguntas, os alunos receberam as folhas da atividade, onde tinham a letra da música com lacunas, embaixo de cada lacuna havia duas opções que os alunos marcaram de acordo com o que ouviram.

Os materiais utilizados foram folhas com a letra da música (vide anexo F), o computador e internet para a exibição do vídeo clipe.

### ***3.4.5 Para o desenvolvimento sequencial lógico e temporal, além do aprimoramento da oralidade - Continuando uma História***

Antes do início da aula, separei quinze tiras de papel onde escrevi palavras relacionadas ao conteúdo apresentado no material didático usado por eles. Dentre estas palavras estavam substantivos, adjetivos e verbos. Dobrei todos os papéis e os dispus sobre minha mesa. Ao entrarem na sala, os alunos foram solicitados a arrumar as cadeiras em formato de círculo. Cada aluno pegou uma tira de papel dobrado. Pedi que um dos alunos começasse a contar uma história. Depois que ele falou aproximadamente quatro frases, pedi que alguém continuasse a história utilizando o vocábulo escrito no papel.

Essa atividade promove maior interação entre os alunos, além disso, os alunos praticam como relatar um fato contando com a ajuda de outras pessoas, uma prática bastante comum entre amigos e familiares. Esta foi mais uma atividade buscando a aproximação da aprendizagem da língua com a realidade dos aprendizes, como sugere a Abordagem Comunicativa.

Os materiais utilizados foram apenas pedaços de papel com diferentes palavras escritas de diferentes classes (substantivos, verbos, advérbios...).

### ***3.4.6 Para o desenvolvimento da oralidade e o raciocínio lógico em segunda língua - Taboo***

O *taboo* é um jogo de adivinhação que possui várias cartas, uma ampulheta e uma espécie de buzina. Em cada carta, encontramos uma palavra a ser explicada, e conseqüentemente adivinhada, e outras três palavras que não podem ser utilizadas durante as explicações, como está apresentado no anexo H. Porém, essas palavras são palavras-chave, o que faz com que o aluno pense um pouco mais sobre as definições e/ou exemplos a serem dados.

Os alunos foram divididos em dois grupos. De acordo com Leffa (1988), o trabalho em grupo é defendido pela Abordagem Comunicativa. Cada aluno teria o tempo da ampulheta para explicar a palavra. Ao término do tempo, caso o grupo do jogador, não adivinhasse a palavra, a chance passaria para o grupo adversário. O mesmo jogador era obrigado a explicar mais uma vez, utilizando outros exemplos. Venceu o grupo com mais acertos.

Dessa forma, o aprendiz é induzido a dizer de outra forma, o que gostaria de dizer. Isto é, por não poder utilizar as palavras mais óbvias e simples, o discente é obrigado a optar por palavras que não são utilizadas com tanta frequência. O objetivo da atividade é promover

maior interação entre os alunos e fazer com que se sintam a vontade em sala para falarem em inglês. Em atividades deste tipo, os alunos buscam entender o que seus colegas estão tentando falar em inglês. Tal prática é muito importante para o desenvolvimento da habilidade auditiva também, pois ao longo da vida, eles poderão vir a ter contato com vários falantes de língua inglesa de diferentes lugares.

### ***3.4.7 Para o desenvolvimento da habilidade auditiva e aumento do escopo de vocabulário - Música (If I were a boy)***

Optei pela utilização de uma música atual e que empregasse o mesmo tópico gramatical que os alunos estavam aprendendo: *if clauses*, frases condicionais. Separei a letra da música *If I were a boy* e removi algumas palavras da letra, colocando lacunas nos lugares das mesmas, como pode ser observado no anexo J.

Mais uma vez optei por uma prática de atividade auditiva alternativa por saber o quanto alguns alunos gostam de ouvir músicas internacionais. Assim privilegio uma característica da abordagem comunicativa, segundo Leffa (1988): uma aprendizagem centrada nos aprendizes. Sempre os encorajando e me interessando no de que diz respeito a eles. Primeiramente pedi que assistissem ao vídeo clipe e me explicassem a situação apresentada. Apresentei a letra e pedi que ouvissem com atenção e preenchessem as lacunas. Diferentemente da outra música, os alunos não conheciam a letra e a atividade foi mais desafiadora.

Dando prosseguimento a atividade, passei mais uma vez a música de forma que pudéssemos checar as respostas e pedi que identificassem todas as frases condicionais que pudessem e me explicassem a regra gramatical ali apresentada. Nesse momento privilegiei a forma, e a estrutura das frases, o que me afastou da abordagem comunicativa e me aproximou do estruturalismo.

A atividade visava a, não só a prática auditiva, mas também ao aprendizado de novo vocabulário e a revisão de tópicos gramaticais já estudados, neste caso, frases condicionais. Para a aplicação da atividade foram necessários folhas com a atividade impressa, internet e computador para a visualização do vídeo clipe.

No próximo capítulo, tratarei os dados gerados por meio das atividades descritas neste capítulo.

## 4 ANÁLISE DE DADOS

*“O conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente.” (Marli E. D. André e Menga Ludke)*

Neste capítulo, atendo-me às análises das atividades anteriormente apresentadas que foram aplicadas em minha sala de aula. Acredito que refletir sobre a minha prática é de suma importância, não só para meus alunos, como também para o meu crescimento profissional.

### 4.1 Análise das atividades

Nesta seção, comentarei a aplicação das atividades em minha sala de aula. Além disso, acrescentei opiniões e sugestões de alguns alunos participantes.

#### ***4.1.1 Para a revisão e fixação de vocabulário e de estruturas gramaticais: Jogo de Adivinhação***

A turma participante da pesquisa é muito competitiva e quando eu disse aos alunos que haveria um prêmio no final, ficaram mais animados ainda, participando ativamente durante a mesma. A atividade foi bem descontraída e não muito longa, de acordo com a minha avaliação. Os alunos tiveram tempo suficiente para descobrirem os famosos e não se estenderam muito por conhecerem previamente aquelas pessoas.

A turma foi dividida em dois grupos e incentivei que trabalhassem em equipe. Eles escolhiam um número referente a uma determinada pergunta e antes que respondessem, eu os orientava a conversar com os colegas. Acredito que dessa forma, eles podem construir conhecimento. Quando alguém respondia errado, os próprios alunos corrigiam os colegas. Eu apenas intervia, quando ninguém sabia responder as perguntas.

De acordo com os alunos, a atividade foi considerada prazerosa e apropriada. Percebo que na observação feita pela aluna Isabel, como se pode ler a seguir, ela acredita que para que haja conexão na história, é de suma importância que os alunos compreendam e interpretem o que seus colegas estão dizendo. Além disso, os alunos precisam formular frases, o que muitos discentes apontam como um grande problema como podemos observar no excerto a seguir.

A atividade aumenta a capacidade de interpretação, desenvolver e ler nas as colocações nos frases.

#### Excerto 1 (ANEXO A)

No que se refere a questão de tempo, os alunos alegaram que por ser uma competição, eles tiveram um tempo reduzido para formular as respostas;; no entanto, para outros alunos, esse aspecto foi visto como um ponto positivo. Ao tecer suas observações, a aluna Ellen também comenta a utilização real do que foi aprendido em sala de aula durante a atividade.

A atividade permite a aplicação prática do aprendizado, mas como tem características de competição, o tempo é reduzido e necessita de respostas rápidas. Por isso as perguntas longas são demoradas e causa um certo nervosismo.

#### Excerto 2 (ANEXO A)

Observei que nos comentários dos alunos, diversas sugestões para a melhora de nossas atividades e de minha própria prática pedagógica. Alguns exemplos, como os de Vitória e de Marcelo foram de grande relevância para o refinamento das aplicações das atividades. Vitória sugeriu que de acordo com o grau de dificuldade da pergunta, o aluno que respondesse corretamente pudesse escolher qual figura geométrica seria removida. Marcelo alegou não conhecer celebridades e sugeriu que fosse colocada uma figura relacionada ao vocabulário estudado, um substantivo, por exemplo. Tais sugestões certamente contribuirão para o desenvolvimento de novas atividades pedagógicas.

#### **4.1.2 Para o desenvolvimento sequencial lógico: Criando Histórias**

Assim que a atividade de criação de histórias foi proposta, os alunos demonstraram apreensão, porém durante a criação dos diálogos, mostraram-se bem animados. No decorrer da atividade, eles tiraram dúvidas relacionadas ao vocabulário e a gramática, enquanto eu os

orientava em algumas construções gramaticalmente e/ou semanticamente incorretas. Em seguida, os grupos apresentaram para os outros colegas o que escreveram.

Alguns alunos tentaram usar um tempo verbal ainda não estudado por eles: o passado. Apesar de sentirem dificuldade na criação por conta disso, o objetivo da atividade foi alcançado, pois cada grupo criou uma história diferente que pode ser facilmente vivenciada fora da sala de aula. O diálogo a seguir foi um dos criados a partir das figuras.

De acordo com a avaliação dos alunos, a atividade foi considerada apropriada e prazerosa. Enquanto alguns a consideraram difícil, outros a consideraram fácil. Quanto à utilização na vida real, a avaliação foi unânime. Todos acreditam que o que foi praticado na atividade poderá ser utilizado em várias situações, como por exemplo, na justificativa de um atraso e/ou para contar de um acidente. Podemos observar tal afirmação no comentário a seguir da aluna Ellen, que acredita que a atividade os auxilia na prática da narração de acontecimentos ocorridos no dia a dia, vide excerto número 1 do ANEXO C.

Você acha possível utilizar o que aprendeu em alguma situação de vida real? Qual?

*Sim, ao narrar um fato ocorrido, que faz parte do cotidiano.*

Excerto 1 (ANEXO C)

Também pude perceber na observação escrita pelo Gustavo que a atividade serviu para colocar em prática o que os discentes aprenderam apenas através do livro e de exercícios.

Você acha possível utilizar o que aprendeu em alguma situação de vida real? Qual?

*Sim, pois há aplicação prática e a atividade fomenta a sistematização dos conteúdos aprendidos.*

Excerto 2 (ANEXO C)

Considero as opiniões de ambos os alunos uma confirmação da importância de se desenvolver e aplicar atividades onde os alunos utilizem a língua em situações cotidianas.

Entendo que, dessa forma, o professor possa aproximar a aprendizagem em sala e o uso prático da língua.

~~Why~~ are you late? ~~Why?~~ <sup>Why?</sup>  
 I'm sorry. Because <sup>of</sup> terrible  
 accidente on ~~avenue~~ <sup>avenue</sup> Brazil.  
 Can you ~~of~~ the board meeting, at  
 the moment?  
 Yes, we <sup>can</sup>.  
 What <sup>are</sup> the topics for the meeting  
 first: finance  
 second: employein  
 OK!  
 Michael is calling me, now.  
Hurry up, we ~~can~~ <sup>are</sup> late.

7

Diálogo criado a partir das figuras. (ANEXO D)

#### 4.1.3 Para revisão e fixação de vocabulário: Dominó

Logo ao dar início a atividade com dominó, pedi que se sentassem ao redor da mesa. Percebi que os alunos estranharam minha atitude e ficaram apreensivos por não entenderem inicialmente o objetivo da tarefa. Porém ao apresentá-los ao grupo de cartas, pude notar certa animação por parte dos mesmos, talvez por se tratar de um jogo.

Dividi as cartas entre eles e coloquei uma no centro da mesa. Durante a primeira rodada, percebi que eles ainda não estavam à vontade com as cartas e precisaram da minha orientação. Pedi que jogassem uma segunda vez para fixarem os sinônimos e conceitos. Na terceira vez, disse a eles que ficaria de fora do jogo apenas observando como realizariam a

<sup>7</sup> Lê-se: Why are you late?

I'm sorry. Because there was a terrible accident on Brazil avenue.

Can we go to the board meeting at the moment?

Yes, we can.

What are the topics for the meeting?

First, finance.

Second, employees.

Ok.

Michael is calling me now.

Hurry up, we are late.

atividade sozinhos. Nesta última vez, precisei intervir, pois ao errarem uma jogada, todo o jogo acabou sendo prejudicado. Apenas aponte os erros e eles foram capazes de identificar as respostas corretas.

Apesar de apresentarem certa dificuldade no início, ao longo da realização da atividade, tornaram-se mais confiantes. Segundo a avaliação feita pelos aprendizes, a atividade foi considerada apropriada e prazerosa. Foi, todavia, para alguns, também longa e difícil.

O comentário do aluno Marcelo abaixo aponta a importância dos professores trabalharem de diferentes maneiras os conteúdos presentes nos livros didáticos. Além disso, ao promover um ambiente divertido e descontraído, o docente consegue motivar mais ainda os seus alunos.

Para que esta atividade contribuiu para o seu aprendizado de inglês?

Esta atividade fez com que eu aprendesse mais  
novo vocabulário de uma forma divertida e  
diferente.

Excerto 1 (ANEXO E)

Na observação a seguir, o aluno Gustavo afirma que a atividade supracitada estimulou a memorização de vocabulário. Muitos alunos apresentam grande dificuldade na aplicação do vocabulário novo por não conseguirem lembrar facilmente dos significados. Além disso, de acordo com o Gustavo (vide excerto 2 do ANEXO E), a atividade desenvolve no aluno a habilidade de pensar e responder rapidamente o que lhe foi perguntado.

Para que esta atividade contribuiu para o seu aprendizado de inglês?

Estimou a memorização do  
vocabulário e a capacidade de  
rápida resposta.

Excerto 2 (ANEXO E)

Acredito que tal habilidade seja também importante durante uma conversa para que esta seja conduzida naturalmente e sem muitas pausas.

#### ***4.1.4 Para o desenvolvimento da habilidade auditiva e aumento do escopo de vocabulário - Música (Just the way you are)***

Pedi que os alunos assistissem ao vídeo clipe da música popular americana *Just the way you are*. Ao longo da apresentação do vídeo elicitei respostas sobre o que lhes era apresentado. Os aprendizes procuraram responder as minhas perguntas e fizeram comentários durante a apresentação do vídeo clipe. Entreguei a folha com espaços em branco e opções em baixo e ao pedir que ouvissem a música e a completassem, pude notar que a atividade não seria bem sucedida e não foi.

Por se tratar de uma turma de livro básico, acabei não levando para eles um desafio. A maioria dos alunos já conhecia a música, porque a professora do último semestre já havia passado a mesma música para eles. Acredito que acabei subestimando meus alunos por serem de um livro básico e apenas pedi que preenchessem as lacunas com palavras simples demais. Pude observar, ao ler minhas notas de campo, que este foi o motivo do desânimo da turma durante a atividade.

A consequência descrita em minhas notas de campo foi os comentários recebidos oralmente dizendo que a “atividade estava muito fácil” e que “não tinha graça”. Devemos analisar bem nossos alunos antes de passarmos atividades, essas não podem ser nem muito fáceis nem muito difíceis. Para que nossos objetivos sejam alcançados, é muito importante que conheçamos nossos alunos e que busquemos compreender seus interesses.

#### ***4.1.5 Para o desenvolvimento sequencial lógico e temporal, além do aprimoramento da oralidade - Continuando uma História***

No início da atividade, os alunos ficaram apreensivos, pois o nível de dificuldade da atividade era relativamente superior. O aluno que iniciou a história se tornou o personagem principal da mesma. Mesmo os alunos com dificuldade se esforçaram para contribuir nem que fosse como uma frase simples (grande parte dos alunos contribui apenas com uma frase); e os que não conseguiram, foram auxiliados por outros alunos.

A atividade promoveu um clima muito divertido e confortável em sala, o que foi motivado pelo contexto cômico criado pelos aprendizes no decorrer da história. O que

podemos comprovar ao ler a seguir o comentário da Waleska. Assim como outros alunos já citados, essa aluna aponta a importância de atividades variadas de forma que o aluno se aproxime do real uso da língua inglesa no excerto abaixo:

AS ATIVIDADES EXTRAS COMO MÚSICA, JOGOS E OUTRAS, SÃO EXTREMAMENTE IMPORTANTES PARA O APRENDIZADO. O DIA-DIA É BEM DIFERENTE DE ALGUMAS DE SITUAÇÕES PROPOSTAS NA LIÇÃO, E AS ATIVIDADES EXTRAS NOS APROXIMAM DA LINGUAGEM E DAS SITUAÇÕES NATURAS DO INGLÊS. AS ATIVIDADES SE TORNAM MAIS PRÁTICAS E MENOS CANSATIVAS.

Excerto 1 (ANEXO G)

Parece-me que a aluna acredita que quando o professor utiliza diferentes atividades em sala incluindo atividades de mundo real, as aulas se tornam menos cansativas.

#### **4.1.6 Para o desenvolvimento da oralidade e o raciocínio lógico em segunda língua – Taboo**

Ao verem o jogo ficaram bem animados e apreensivos, como disse anteriormente, esta turma é bem competitiva, por isso gosto de propor competições em sala. O jogo acaba fazendo com que o aprendiz tenha que dizer de outra forma, o que gostaria de dizer.

Apesar do grau de dificuldade da atividade, nenhum aluno se recusou a participar da atividade, mesmo sendo um pouco mais desafiadora. Os aprendizes se esforçaram bastante. O aluno Gustavo corrobora com a ideia de que é necessário que o discente utilize outros vocábulos para explicar um item específico.

A atividade demonstrou-se dinâmica e divertida. Estimulou o uso de expressões pouco frequentes normalmente, além de ter forçado o emprego ~~de~~ mais amplo do ~~vocabulário~~ vocabulário.

Excerto 1 (ANEXO I)

Essa observação se dá devido ao fato de que os vocábulos mais comuns da língua para descrever aquele determinado item são exatamente os que os alunos não podem usar. Em minhas notas de campo, encontro uma de minhas reflexões que ressaltam a descontração ocorrida durante a condução da atividade.

A maioria dos alunos passou a utilizar exemplos ao invés de explicações durante a atividade, o que, de certa forma, fez com a adivinhação se tornasse mais rápida em vários momentos. Ao final da atividade recebi uma sugestão do aluno Hugo, como se pode observar abaixo. Esse aluno sugere que exemplos não sejam permitidos. Acredito que, assim, os alunos se sentiriam obrigados a construir frases mais elaboradas, o que daria maior complexidade às frases montadas.

Terma atividade, pois que estimula a construção de frases. Para a atividade ficar mais dinâmica e aumentar a dificuldade não deveria ser permitido ~~o~~ usar exemplos, somente construir frases.

Excerto 2 (ANEXO I)

#### **4.1.7 Para o desenvolvimento da habilidade auditiva e aumento do escopo de vocabulário - Música (If I were a boy)**

Diferentemente da outra música, mesmo sendo praticamente a mesma atividade, a atividade foi desafiadora. Passei o vídeo clipe uma vez e os alunos foram fazendo comentários durante a apresentação. Depois de ouvirem a música e completarem as lacunas, passei mais uma vez a música de forma que pudéssemos checar as respostas e pedi que sublinhassem

todas as frases condicionais que pudessem e me explicassem a regra gramatical ali apresentada. O comentário, no excerto 1 a seguir, da aluna Alessandra destaca o êxito da atividade proposta:

Para que esta atividade contribuiu para o seu aprendizado de inglês?  
melhor compreensão da língua.

Excerto 1 (ANEXO K)

Alessandra percebeu que atividades com música não são aplicadas apenas para tornar o ambiente da sala de aula mais agradável e descontraído, mas também para aproximar o aluno da língua inglesa. Assim, esse tipo de atividade mostra aos aprendizes que eles são capazes de ouvir uma música ou assistir um vídeo clipe e entendê-los. Da mesma forma, abaixo no comentário da aluna Bárbara,

Para que esta atividade contribuiu para o seu aprendizado de inglês?  
Sim, pude reparar se eu entendia as palavras.

Excerto 2 (ANEXO K)

podemos observar que as alunas Bárbara e Alessandra compartilham um sentimento de aprendizagem parecido durante a aplicação da atividade: ambas buscam o entendimento da língua inglesa.

## 4.2 Gerando Entendimentos

Ao apresentar as atividades anteriormente descritas para os meus alunos, percebi um grande interesse por parte deles em participar das mesmas. Esse interesse foi confirmado através dos excertos citados durante a análise das atividades.

O ambiente da sala de aula, sério e tenso em alguns momentos, foi transformado em um ambiente mais descontraído e agradável durante a condução da maioria das atividades. Observei que os alunos passaram a interagir mais entre si e comigo, diferentemente de quando apenas utilizávamos o livro didático. Ademais, em sua vinda às aulas, deixavam transparecer a expectativa de serem apresentados a uma nova tarefa.

De acordo com a avaliação geral dos aprendizes e minhas notas de campo, as atividades com o jogo Taboo e a atividade na qual deram sequência a história contada por seus colegas foram as atividades, ao mesmo tempo, mais desafiadoras e que mais estimularam a descontração na sala de aula.

Percebi que os aprendizes se sentem mais atraídos pelas tarefas pedagógicas quando estas conseguem aproximá-los da língua de maneira real. Assim sendo, os aprendizes mostram-se mais participativos e motivados durante as aulas de línguas quando são aplicadas atividades do mundo real, nas quais eles conseguem observar na prática o que são capazes de fazer com a língua.

Encerro aqui a análise dos dados gerados nesta pesquisa para, no capítulo a seguir, tecer minhas considerações finais acerca desta pesquisa.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a realização da presente pesquisa pude perceber a necessidade e a importância de se conhecer bem os alunos e seus interesses. Reconheço que quando não conhecemos tão bem nossos alunos, nós professores precisamos estar ainda mais abertos à reflexão sobre como temos conduzido nossas aulas.

Esta investigação surgiu a partir da necessidade de reflexão de ambas as partes, professora e alunos, sobre nossos interesses e opiniões. Os aprendizes sugeriram formas distintas para que as mesmas atividades se tornassem mais interessantes e desafiadoras para os mesmos. Pude notar que o interesse de alguns alunos aumentou significativamente durante as aulas. A maioria passou a frequentar as aulas com a expectativa da realização de uma nova atividade.

Ainda que nesta escola utilizemos o Método Audiolingual, busquei desenvolver atividades de natureza comunicativa. Propus em minha sala de aula a utilização de uma abordagem heterogênea, na qual atividades de diferentes métodos pudessem ser utilizadas. Meus entendimentos são compatíveis ao pensamento de Prabhu no que tange ao fato de um método completar o outro. Acredito que podemos utilizar o que há de melhor em cada método de acordo com situações e turmas específicas.

Ao analisar minha proposta inicial de investigação, eu acreditava que se tratava de um tema relevante; no entanto, ao colocar em prática tal pesquisa, pude notar que é bem mais relevante do que imaginara, pois os alunos precisam sentir-se estimulados, além de serem capazes de perceber a real utilização da língua.

Após algumas aulas com as atividades propostas, observei uma crescente interação e participação dos alunos em sala. Meu objetivo inicial era apenas a promoção de interesse dos alunos pelo inglês através de tarefas do mundo real; porém, inconscientemente, alcancei também o de promover maior interação entre eles utilizando a língua alvo.

Apesar de grande parte das atividades terem sido bem sucedidas, eu gostaria de ter tido a oportunidade de formular outros tipos de atividades mais complexas utilizando, por exemplo, jogos de tabuleiros e filmes. O fator 'faixa etária', já que a turma participante era heterogênea, ou seja, aprendizes de diferentes idades e com diferentes desempenhos, foi um empecilho em alguns momentos, como na escolha das músicas, por exemplo. Contudo, os resultados foram muito gratificantes. Certamente, além de me transformarem em uma professora mais reflexiva, os alunos, bem como as atividades que propus, alteraram a forma com que meus alunos viam a aprendizagem do inglês como língua estrangeira.

As atividades, que eram apresentadas ao término de cada lição, tornaram nossas aulas mais vívidas, com brilho que era refletido no olhar de cada aluno. Inicialmente, os aprendizes mais tímidos participaram com menor intensidade; porém, mostraram-se gradativamente, mais participativos. Acredito que esta investigação contribuiu não apenas para o meu crescimento profissional como também poderá contribuir para o desenvolvimento e a melhora no desempenho de outras classes. Minha experiência pode servir como exemplo para todos aqueles profissionais que tiverem sede em melhorar a sua prática pedagógica e, conseqüentemente, auxiliar colegas de profissão que possuem os mesmos questionamentos e almejam encontrar uma possível solução para a promoção de interação e interesse na sala de aula de língua estrangeira.

Ademais, a presente pesquisa não só contribuiu a mudar a postura dos alunos em relação à aprendizagem da língua inglesa, bem como gerou mudanças e crescimento em minha prática como professora. Atualmente busco entender melhor as necessidades de meus alunos e presto mais atenção em suas e em minhas atitudes em sala de aula. Assim, consigo refletir informações sobre a turma, facilitando, dessa forma, o desenvolvimento de atividades voltadas para esse grupo específico levando em conta suas particularidades.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Texto, contexto e significados**: algumas questões na análise de dados qualitativos. Cad. Pesqui. [online]. n. 45, 1983. p. 66-70. Acesso em: 6 jun. 2012.

ARAÚJO-SILVA, Gisvaldo Bezerra. **Estratégias de aprendizagem na aula de língua estrangeira: um estudo com formandos de letras**. Santa Maria, 2006. Disponível em: <[http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/admin/dissertacoes/dissertacao\\_gisvaldo.pdf](http://w3.ufsm.br/desireemroth/images/admin/dissertacoes/dissertacao_gisvaldo.pdf)>. Acesso em: 26 ago. 2012.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. **A cultura de aprender línguas (inglês)**. Campinas, 1995. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000099725>>. Acesso em: 6 jun. 2012.

BERNARDINO, Elizabete Aparecida. **O pensamento Deweyano, a motivação e o interesse do aluno no contexto de aprendizagem de língua estrangeira**. 2011. Disponível em: <<http://revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/download/2598>>. Acesso em: 26 ago. 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Qualitative Research for Education**. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

BREEN, M. **Language Learning Tasks**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1987.

BROWN, Douglas H. **Principles of Language Learning and Teaching**. Longman, 2000. Quarta edição.

\_\_\_\_\_. **Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy**. San Francisco: Longman, 2001.

CARDOSO, Rita de Cássia Tardin. **Jogos jogados em sala de aula: os registros de campo e sua interpretação**. Linguagem & Ensino, v. 2, n. 1, 1999. p. 37-57.

COLOMBO GOMES, Gysele da S. **A promoção do êxodo da zona de conforto em uma sala de aula de língua inglesa: a importância do papel da reflexão e da interação**. 2006, 185f. Dissertação de mestrado. LAEL. Pucsp. 2006.

COOK, G. **Applied linguistics**. Oxford: Oxford University Press, 2003.

DEWEY, John. **Vida e Educação**. São Paulo: Melhoramentos. 4. ed. 1954.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Educação**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2010.

EISNER, E. W. **On the difference between scientific and artistic approach to qualitative research**. *Educational Researcher*. 1981.

FINOCCHIARO, M.; BRUMFIT, C. **The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice**. New York: Oxford University Press, 1983.

FIRESTONE, W A.; DAWSON, J. A. **To Ethnograph or not to ethnograph?** Varieties of qualitative research in education. Research for Better Schools. Philadelphia, Pen., 1981.

GARDNER, R. C. **Language learning motivation: the student, the teacher and the researcher.** Texas: Foreign Language Education Conference. 2001.

GOFFMAN, Erving. **Ritual de Interação: Ensaio sobre o comportamento face a face.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2011.

HOWATT, A. P. R. **A history of English language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

KRAMER Sonia. **Linguagem, cultura e alteridade.** Para ser possível a educação depois de Auschwitz, é preciso educar contra a barbárie. Pucrj, 2000. Disponível em: <<http://ddd.uab.cat/pub/enrahonar/0211402Xn31p149.pdf>>. Acesso em: 4 dez. 2012.

KRASHEN, Stephen; TERREL, Tracy D. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom.** Oxford: Pergamon Press, 1983.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1986.

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

LITTLEWOOD, W. **Communicative Language Teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1981.

LONG, M. **Assessing Second Language Acquisition.** Clevedon Avon: Multilingual Matters, 1985.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

NUNAN, David. **Designing Tasks for the Communicative Classroom.** Cambridge, 1991.

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

PRABHU, N. S. **There's no better method.** TESOL Quarterly, v. 24, n. 2. Summer, 1990. p. 161-176.

\_\_\_\_\_. **Second Language Pedagogy.** Oxford: OUP, 1992.

PRATOR, Clifford H.; CELCE-MURCIA, Marianne. **An outline of language teaching approaches.** 1979.

RAMOS, Marcelo. **Teoria Sócio-interacionista de Vygotsky**. 2012. Disponível em: <<http://www.linkei.net/publicacao/8/teoria-socio-interacionista-de-vygotsky>>. Acesso em: 27 jul. 2012.

RICHARDS, J.; PLATT, J.; WEBER, H. **Longman Dictionary of Applied Linguistics**. London: Longman, 1986.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge University Press, 2001. Segunda Edição.

SILVA, Elisa Barcellos da Cunha. **Metodologia do Ensino: Uma Análise do Discurso dos Professores de Educação Física da Grande Vitória**. VI EnFEFE (Encontro Fluminense de Educação Física Escolar), 2002. Disponível em: <<http://cev.org.br/biblioteca/metodologia-ensino-uma-analise-discurso-dos-professores-educacao-fisica-grande-vitoria/>>. Acesso em: 6 jun. 2012.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. Editora Cortez, São Paulo, 2002.

VENTURELLA, Valéria Moura. **Uma breve história do ensino de línguas estrangeiras**. 2004. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/27065702/Uma-Breve-Historia-do-Ensino-de-Linguas-Estrangeiras>>. Acesso em: 18 set. 2012.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. v. 7, n. 26, Jul - Set 2008. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em: 26 jul. 2012.

## ANEXO A

## Excerto 1

A atividade aumenta a capacidade de interpretação e desenvolve a flexibilidade nas colocações nos textos.

## Excerto 2

A atividade permite a aplicação prática do aprendizado, mas como tem características de competição, o tempo é reduzido e recebidos de respostas rápidas. Por isso as perguntas longas são demandadas e causa um certo nervosismo.

ANEXO B



## ANEXO C

## Excerto 1

Você acha possível utilizar o que aprendeu em alguma situação de vida real? Qual?

Sim, ao namorar um fato  
ocorrido, que faz parte do  
cotidiano.

## Excerto 2

Você acha possível utilizar o que aprendeu em alguma situação de vida real? Qual?

Sim, pois há aplicação prática  
e a atividade fomenta a sistematização dos conteúdos aprendidos.

## ANEXO D

Diálogo criado pelas alunas Waleska e Ellen

~~Waleska~~  
 Are you late? ~~Why?~~  
 I'm sorry. Because ~~of~~ <sup>terrible</sup>  
 accidente on ~~avenue~~ <sup>avenue</sup> Brazil.  
 Can you ~~of~~ the board meeting, at  
 the moment?  
 Yes, ~~we~~ <sup>we</sup> can. ✓  
 What <sup>are</sup> the topics for the meeting  
 first: finance  
 second: employ  
 OK!  
 Michael is calling me, now.  
Pick up, we ~~can~~ <sup>are</sup> late.

## ANEXO E

## Excerto 1

Para que esta atividade contribuiu para o seu aprendizado de inglês?

Esta atividade fez com que eu utilizasse os meus recursos vocabulários de uma forma divertida e diferente.

## Excerto 2

Para que esta atividade contribuiu para o seu aprendizado de inglês?

Estimou a memorização do vocabulário e a capacidade de rápida resposta.

## ANEXO F

**Just the way you are**

Bruno Mars

Oh \_\_\_\_\_ eyes, \_\_\_\_\_ eyes  
 (her/hair) (her/hair)

Make the stars look like they're not shining  
 Her hair, her hair  
 Falls perfectly without her trying

\_\_\_\_\_ so beautiful

(He's/ She's)

And I tell her every day

\_\_\_\_\_ I know, I know

(Yeah/Yay)

When I compliment her

She won't believe me

And it's so, it's so

Sad to think she don't see what I see

But every time she asks me do I \_\_\_\_\_ okay  
 (look/go)

I say

When I see your face

There's not a \_\_\_\_\_ that I would change  
 (thing/simple)

'Cause you're amazing

Just the \_\_\_\_\_ you are  
 (day/ way)

And when you smile,

The whole world stops and stares for a while

'Cause girl you're amazing

Just the \_\_\_\_\_ you are  
 (day/ way)

\_\_\_\_\_ lips, \_\_\_\_\_ lips

(her/hair) (her/hair)

I could kiss them all day if she'd let me

\_\_\_\_\_ laugh, \_\_\_\_\_ laugh

(her/hair) (her/hair)

She hates but I think it's so sexy

\_\_\_\_\_ so beautiful

(He's/ She's)

And I tell her every day

Oh you know, you know, you know  
 I'd never ask you to change  
 If perfect is what you're searching for  
 Then just stay the same

So don't even bother asking

If you \_\_\_\_\_ okay  
 (look/go)

You know I'll say

When I see your face

There's not a \_\_\_\_\_ that I would change  
 (thing/simple)

'Cause you're amazing

Just the \_\_\_\_\_ you are  
 (day/ way)

And when you smile

The whole world stops and stares for a while

'Cause girl you're amazing

Just the \_\_\_\_\_ you are  
 (day/ way)

The \_\_\_\_\_ you are  
 (day/ way)

The \_\_\_\_\_ you are  
 (day/ way)

Girl you're amazing

Just the \_\_\_\_\_ you are  
 (day/ way)

When I see your face

There's not a \_\_\_\_\_ that I would change  
 (thing/simple)

'Cause you're amazing

Just the \_\_\_\_\_ you are  
 (day/ way)

And when you smile,

The whole world stops and stares for a while

'Cause girl you're amazing

Just the \_\_\_\_\_ you are  
 (day/ way)

Link: <http://www.vagalume.com.br/bruno-mars/just-the-way-you-are.html#ixzz2IEoYZzF2>

## ANEXO G

## Excerto 1

AS ATIVIDADES EXTRAS COMO MÚSICA, JOGOS E OUTRAS, SÃO EXTREMAMENTE IMPORTANTE PARA O APRENDIZADO. O DIA-DIA É BEM DIFERENTE DE ALGUMAS DE SITUAÇÕES PROPOSTAS NA LIÇÃO, E AS ATIVIDADES EXTRAS NOS APROXIMA DA LINGUAGEM E DAS SITUAÇÕES NATURAIS DO INGLÊS. AS ATIVIDADES SE TORNAM MAIS PRÁTICAS E MENOS CONSATIVAS.

## ANEXO H

Exemplo de cartas do Taboo



## ANEXO I

## Excerto 1

A atividade demonstrou-se dinâmica e divertida. Estimular o uso de expressões pouco frequentes normalmente, além de ter forçado o emprego ~~de~~ mais amplo do ~~vocabulário~~ vocabulário.

## Excerto 2

Terma atividade, pi que estimula a construção de frases. Para a atividade ficar mais dinâmica e aumentar a dificuldade não deve-se ser permitido ~~a~~ usar exemplos, somente construir frases.

## ANEXO J

**IF I WERE A BOY**

Beyoncé

If I \_\_\_\_\_ a Boy  
 Even Just for a day  
 I'd Roll outta bed in the morning  
 And throw on what I wanted then go  
 \_\_\_\_\_ beer with the guys  
 And chase after girls  
 I'd kick it with who I \_\_\_\_\_  
 And I'd \_\_\_\_\_ get confronted for it  
 Cause they'd stick up for me

Chorus

If I \_\_\_\_\_ a boy  
 I think I \_\_\_\_\_ understand  
 How it feels to love a girl  
 I swear I'd be a \_\_\_\_\_ man  
 I'd \_\_\_\_\_ to her  
 Cause I know how it hurts  
 When you lose the one you \_\_\_\_\_  
 Cause he's taken you for granted  
 And \_\_\_\_\_ you had got destroyed

If I \_\_\_\_\_ a boy  
 I would turn off my phone  
 Tell everyone its broken  
 So they'd think that I was sleeping

\_\_\_\_\_ I'd put myself \_\_\_\_\_  
 And make the rules as I go  
 Cause I know that she'd be faithful  
 \_\_\_\_\_ for me to come home  
 To come home

Chorus

If I \_\_\_\_\_ a boy  
 I think I \_\_\_\_\_ understand  
 How it feels to love a girl  
 I swear I'd be a \_\_\_\_\_ man  
 I'd \_\_\_\_\_ to her  
 Cause I know how it hurts  
 When you lose the one you \_\_\_\_\_  
 Cause he's taken you for granted  
 And \_\_\_\_\_ you had got destroyed

It's a little too \_\_\_\_\_ for you to come  
 back

Say its \_\_\_\_\_ a mistake  
 Think I'd forgive you like that  
 If you thought I would wait for you  
 You thought \_\_\_\_\_

Chorus

But you're \_\_\_\_\_ a boy  
 You don't understand  
 Yeah you \_\_\_\_\_ understand  
 How it feels to love a girl someday  
 You wish you were a \_\_\_\_\_ man  
 You don't listen to \_\_\_\_\_  
 You don't care how it hurts  
 Until you lose the one you \_\_\_\_\_  
 Cause you've taken her for granted  
 And \_\_\_\_\_ you have got destroyed  
 But you're just a boy

Link:

<http://www.vagalume.com.br/beyonce/if-i-were-a-boy.html#ixzz2IEuLAFtz>

## ANEXO K

## Excerto 1

Para que esta atividade contribuiu para o seu aprendizado de inglês?

melhor compreensão da língua.

## Excerto 2

Para que esta atividade contribuiu para o seu aprendizado de inglês?

Sim, pude reparar se eu entendia as palavras.

**ANEXO L**

## Questionário Avaliativo

Marque com ( X ) os valores que você atribui à atividade que acabamos de realizar.

- |                                     |                                     |
|-------------------------------------|-------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Curta      | <input type="checkbox"/> Entediante |
| <input type="checkbox"/> Longa      | <input type="checkbox"/> Prazerosa  |
| <input type="checkbox"/> Adequada   | <input type="checkbox"/> Difícil    |
| <input type="checkbox"/> Inadequada | <input type="checkbox"/> Fácil      |

Para que esta atividade contribuiu para o seu aprendizado de inglês?

---

---

---

Você acha possível utilizar o que aprendeu em alguma situação de vida real? Qual?

---

---

---

## ANEXO M

### Autorização para participação em pesquisa

Eu, Karoline Ferreira Alves, para concluir minha graduação, estou realizando uma pesquisa sobre atividades que motivem alunos adultos durante a aprendizagem da língua inglesa. Após todas as atividades propostas, pedirei que preencham um questionário sobre suas opiniões com relação às mesmas. Assinando essa autorização, você permitirá que eu utilize os dados gerados apenas em atividades com fins acadêmicos.

São Gonçalo, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2011.

Perfil

Nome: \_\_\_\_\_

Sexo: ( ) feminino ( ) masculino Idade: \_\_\_\_\_ Profissão: \_\_\_\_\_

Há quanto tempo estuda a língua inglesa nesta instituição?

\_\_\_\_\_

Já estudou inglês anteriormente? ( ) Sim ( ) Não

Aonde? \_\_\_\_\_

Você gosta de estudar inglês? O que te motiva a estudar inglês? \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_