



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

EDUCAÇÃO BILÍNGUE E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESTUDO DE CASO

ISABELLE MAÏAL SOARES

RECIFE
Abril - 2009

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ESTUDO DE CASO**

ISABELLE MAÏAL SOARES

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Ciências da Linguagem da Universidade Católica de Pernambuco, sob a orientação da Prof^a Dr^a Marília Ana de Moura Aguiar, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Ciências da Linguagem.

RECIFE
Abril -2009

S676e

Soares, Isabelle Maýal

Educação bilíngüe e ensino de língua estrangeira : estudo de caso / Isabelle Maýal Soares ; orientador Marígia Ana de Moura Aguiar, 2009.

143 f. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Católica de Pernambuco. Pró-Reitoria Acadêmica. Mestrado em Ciências da Linguagem, 2009.

1. Linguística. 2. Educação bilíngüe. 3. Linguagem e línguas - Estudo e ensino. 4. Aprendizagem. 5. Línguas modernas - Estudo e ensino. I. Título.

CDU 800.7

ISABELLE MAÏAL SOARES

**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E ENSINO DE LÍNGUA
ESTRANGEIRA: ESTUDO DE CASO**

Banca Examinadora

Prof^a Dr^a Marília Ana de Moura Aguiar (orientadora)

Prof. Dr. Francisco Madeiro Bernardino Junior

Prof. Dr. Francisco Cardoso Gomes de Matos

RECIFE
Março - 2009

[...] Posso todas as coisas Naquele que me fortalece.

Filipenses 4:13

Dedico este trabalho a L.O.C porque foi quem primeiro acreditou que eu fosse capaz de realizar um trabalho dessa natureza; e cujo apoio material, emocional, e, sobretudo, sua motivação, que foi o que realmente deu cabo desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por Ser.

À Professora Dr^a Marígia Aguiar, primeiro, pelas aulas fundamentais, sempre com um sorriso no rosto, pronta para ajudar. Segundo, porque teve a incumbência de ser minha orientadora, tarefa que realizou com pronta dedicação e tranquilidade.

Ao Professor Dr. Francisco Madeiro, pelas suas observações que foram de extrema importância.

Ao Professor Dr. Francisco Cardoso Gomes de Matos por acrescentar ao meu trabalho sua colaboração fazendo parte da banca examinadora, e a quem já tive o privilégio de ser aluna.

Aos meus avos, Zacarias Maýal e Lindinalva Miranda Maýal, pela vida de exemplos nos caminhos de Deus, na educação, nos clássicos, e no amor a leitura, grande parte do que contribuiu para minha formação intelectual.

Aos meus tios Prof^a Dr^a Elga Miranda Maýal, Prof. Dr. Zacarias Maýal e Dr. Ives Miranda Maýal, pelo apoio e inspiração acadêmica.

À minha mãe, Clívia, que, além do apoio, sempre me inspirou nos caminhos das letras e das línguas estrangeiras.

À minha filha, Louise, que não soube muito bem lidar com minha frequente ausência nas horas que precisava, mas, que todas as noites carinhosamente orava pelo sucesso deste trabalho.

Ao meu sobrinho, Gustavo Morais Mayal, que durante o desenvolvimento desta pesquisa, traduzindo seus relatórios médicos, mostrou que por mais que a pesquisa se mostrasse difícil, nada poderia ser maior do que sua própria dificuldade; e jamais reclamou da sua condição. Por isso, agradeço a ele, pois travou sua última batalha durante os três últimos meses para o final deste trabalho, nunca desistindo e sempre falando do seu futuro. Nos bastidores acompanhei pesadamente cada etapa.

A cada um dos professores do mestrado, que, com paciência contribuíram doando seus conhecimentos, sempre deixando um gostinho de quero mais.

Aos meus colegas do Mestrado, que juntos concluímos mais uma etapa importante de nossas vidas.

Aos funcionários da Pós-Graduação que nos atenderam com dedicação, principalmente Nicéias e Moacir.

A todas as crianças que fizeram parte desta pesquisa.

Às instituições participantes que abriram suas portas com entusiasmo.

Aos professores das instituições que gentilmente contribuíram.

Por fim, a todos aqueles que, direta ou indiretamente, colaboraram com a realização desta dissertação.

RESUMO

O ensino/aprendizagem de língua inglesa, ao longo dos anos, passou por diversas etapas, muitos métodos e abordagens foram criados, alguns abandonados, outros permaneceram com reformulações. Porém, foi só com a valorização da função comunicativa da linguagem, representada pelo surgimento da Abordagem Comunicativa, que velhas e novas técnicas de ensino/aprendizagem ganharam significado real para os alunos de língua estrangeira. Hoje, a Abordagem Comunicativa é uma das mais difundidas no ensino/aprendizagem de língua estrangeira no Recife. Uma outra abordagem está sendo aplicada em várias escolas da nossa cidade, a Abordagem *Systemic*, inspirada na teoria de aquisição de segunda língua de Stephen Krashen e do ensino de língua através da integração da linguagem com disciplinas escolares como ciências e matemática, oriundas da educação bilíngue. Este trabalho consiste em uma comparação entre a abordagem tradicional, a língua pela língua, representada pela Abordagem Comunicativa, e uma mais recente, a língua através de disciplinas da grade curricular dos alunos, representada pela *Systemic*. Investiga-se o nível de proficiência dos alunos na língua estrangeira, de acordo com cada abordagem, partindo do pressuposto de que a Abordagem *Systemic* pode levar o aluno a uma maior proficiência por oferecer a oportunidade de sair dos limites da estrutura da língua alvo e de um número limitado de funções, explorando a língua em uso nas atividades curriculares, na resolução de problemas matemáticos ou no desenvolvimento de experiências nas aulas de ciências.

Palavras chaves: ensino/aprendizagem, abordagem, aquisição.

ABSTRACT

The teaching of the English language has been through many stages along the years, many methods and approaches have been created, some were abandoned, others remained with new features. But it was only through recognizing the communicative function of language, represented by the beginning of the Communicative Approach, that old and new teaching techniques became meaningful for the foreign language learners. Today it is one of the most used approaches to teaching foreign language in Recife. Another approach is being used in many schools in our town, namely, the Systemic Approach. It is comprised of Stephen Krashen's Second Language Theory and the Content-Based Instruction (CBI) approach from the bilingual education. This paper will compare the traditional approach, language through language, represented by the Communicative Approach; and the alternative one, language through content, represented by the Systemic Approach in order to investigate the learners proficiency level upon which each approach aims to achieve; and to show that the latter approach goes further when it offers its learners the opportunity to get away from the limits of the target language structure and beyond the limited number of functions, to explore the language in use in real concrete mathematical problems or in science class experiments.

Keywords: teaching, approach, acquisition.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
CAPÍTULO I - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA.....	20
1.1 História.....	20
1.1.1 Divisão das Línguas.....	23
1.1.2 A Longevidade do Grego e do Latim.....	23
1.2. Definição de alguns termos e conceitos da Pesquisa.....	31
1.3 Principais Métodos e Abordagens.....	32
1.3.1 Método Gramática e Tradução.....	33
1.3.2 Principais Colaboradores.....	36
1.3.3 Movimento de Reforma no Ensino de Línguas.....	37
1.3.4 Método Direto.....	41
1.3.5 Método Audiolingual.....	44
1.3.5.1 Contexto histórico: Programa do Exército Americano.....	45
1.3.5.2 Método Áudio-Visual.....	47
1.3.6 Método Situacional ou Método Oral.....	48
1.4 Educação Bilíngue.....	49
1.4.1 Breve História.....	49
1.4.2 Primeiro Programa Bilíngue Sistematizado.....	50
1.4.3 Educação Bilíngue no Brasil – Rápida Introdução.....	53
1.5 Abordagens Diretamente envolvidas na Pesquisa.....	55
1.5.1 Abordagem Comunicativa.....	55
1.5.2 Abordagem Natural.....	58
1.5.3 Abordagem Instrução Baseado no Conteúdo (CBI).....	61
1.5.4 Abordagem <i>Systemic</i>	65
1.5.4.1 Implantação da Abordagem – História.....	65
1.5.4.2 Princípios Teóricos da Abordagem.....	66
CAPÍTULO II – METODOLOGIA.....	71
2.1 As Instituições Participantes da Pesquisa.....	71
2.2 Os sujeitos.....	72
2.3 Procedimentos.....	73
2.3.1 As Avaliações.....	74
2.3.1.1 Elaboração das Avaliações.....	74
2.3.1.2 Justificativa das Alterações.....	75

2.3.2 O Teste de <i>Cambridge CYLE</i>	77
2.3.3 A Avaliação de Conteúdo.....	81
2.3.4 Coleta de Dados.....	83
CAPÍTULO III - RESULTADOS E ANÁLISE	91
3.1 Análise dos Dados.....	91
3.1.1 Resultados da Etapa Inicial de Proficiência na LE 1ª série.....	91
3.1.2 Análise das Gravações das Instruções da Avaliação 1ª série.....	93
3.1.3 Análise dos Resultados da Avaliação.....	93
3.1.3.1 Análise do Uso da Estrutura da Linguagem <i>CYLE</i>).....	93
3.1.3.2 Análise do Conteúdo.....	96
3.1.4. Resultados Etapa Alcançada na Proficiência na LE 4ª série	98
3.1.5 Análise das Gravações das Instruções da Avaliação 4ª série.....	98
3.1.6 Análise dos Resultados da Avaliação.....	100
3.1.6.1 Análise do Uso da Estrutura da Linguagem (<i>CYLE</i>)....	100
3.1.6.2 Análise do Conteúdo.....	102
CONCLUSÃO	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	107
ANEXOS	112

LISTA DE ABREVIATURAS

L1 – Língua materna

L2 – Segunda língua

LE – Língua estrangeira

CYLE – *Cambridge Young Learners English*

AC – Abordagem Comunicativa

AS – Abordagem *Systemic*

CBI – *Content-based Instruction*

CLIL – *Content and Language Integrated Learning*

GT – Gramática e Tradução

IPA – *International Phonetic Alphabet*

ASTP – *Army Specialized Training Program*

SGAV – *ructuro-Globale Áudio-Visuelle*

CRÈDIF – *Centre de Recherche et d' Étude pour la Diffusion du Français*

A-V – Audio-visual

CIEC – Centro Internacional de Educação e Cultura

CLT – *Communicative Language Teaching*

AN – Abordagem Natural

LAD – *Language Acquisition Device*

CDS – *Child Directed Speech*

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – Contraste do método audiolingual com a abordagem comunicativa ...	58
QUADRO 02 – Componentes do <i>Starter</i>	79
QUADRO 03 – Componentes do <i>Movers</i>	79
QUADRO 04 – Componentes da 1ª série (conteúdo).....	81
QUADRO 05 – Componentes da 4ª série (conteúdo).....	81
QUADRO 06 – Resultados: grupo de controle - 1ª Série: Linguagem (03/12/08).....	84
QUADRO 07 – Resultados: grupo de controle -1ª Série: Conteúdo (03/12/08).....	84
QUADRO 08 – Média: Linguagem e Conteúdo 1ª série (Controle) <i>raw scores</i>	85
QUADRO 09 – Resultados: grupo de controle - 4ª série - Linguagem (03/12/08).....	85
QUADRO 10 – Resultados: grupo de controle - 4ª série – Conteúdo (03/12/08).....	86
QUADRO 11 – Média: Linguagem e conteúdo 4ª série (Controle) <i>raw scores</i>	86
QUADRO 12 - Resultados: grupo experimental -1ª Série - Linguagem (19/11/08).....	87

QUADRO 13 - Resultados: grupo experimental - 1ª série – Conteúdo (19/11/08).....	87
QUADRO 14 - Média: Linguagem e Conteúdo 1ª série (experimental) <i>raw scores</i>	88
QUADRO 15 - Resultados: grupo experimental - 4ª série - Linguagem (26/11/08).....	88
QUADRO 16 - Resultados: grupo experimental - 4ª série – Conteúdo (26/11/08).....	89
QUADRO 17 - Média: Linguagem e conteúdo 4ª série (experimental) <i>raw scores</i>	89
QUADRO 18 - Nível de proficiência inicial.....	90
QUADRO 19 - Nível de proficiência final.....	90
QUADRO 20 - Média do nível de proficiência inicial dos dois grupos.....	91
QUADRO 21 - Notas dos dois grupos sobre linguagem.....	94
QUADRO 22 - Notas dos dois grupos sobre conteúdo.....	96
QUADRO 23 - Quesito de matemática da prova de conteúdo.....	97
QUADRO 24 - Média do Nível de proficiência alcançado dos dois grupos.....	98

QUADRO 25 – Parte da avaliação de conteúdo da 4ª série 99

QUADRO 26 – Notas dos dois grupos sobre linguagem.....100

QUADRO 27- Notas dos dois grupos sobre conteúdo.....102

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se situa na área da Linguística Aplicada e trata, especificamente, sobre o ensino/aprendizagem de língua estrangeira. O objetivo principal é avaliar duas abordagens: a Abordagem Comunicativa (AC) e a Abordagem *Systemic* (AS). O amplo e longo uso da primeira abordagem no ensino de língua estrangeira e o aspecto inovador da segunda compõem os motivos, a princípio, para essa escolha.

Devido ao teor da investigação, optou-se por se fazer uma comparação, deixando claro que não é uma comparação em busca de melhores resultados para mostrar que uma é melhor que a outra. A intenção é destacar o uso da abordagem *Systemic* no ensino/aprendizagem de língua estrangeira, inglês, para crianças entre 3 e 12 anos, no Recife, e sua eficácia.

Tendo em vista que a Comunicativa tem sido uma abordagem bastante investigada, optou-se, neste trabalho, por adotá-la como referência para uma investigação sobre a abordagem *Systemic* através de uma comparação que se baseou em uma avaliação, por escrito, composta de duas partes: uma sobre a estrutura da língua, e a outra, sobre o conteúdo, em inglês, em temas de matemática e de ciências. Foram utilizados, ainda, dados de gravações com instruções das avaliações para descrever o uso da língua alvo em cada abordagem.

A intenção desta comparação é obter dados empíricos sobre o nível de proficiência proporcionado pelas duas abordagens. A AC é vista como a abordagem ‘tradicional’ e a AS a ‘inovadora’. Segundo Tucker e D’anglejan (1971, p. 205), a abordagem referida como tradicional é aquela que ensina a língua “*per se*”. A inovadora, como na educação bilíngue, ensina a língua estrangeira através de matérias escolares: inglês pela ciência, pela matemática, por exemplo. A utilização de outras disciplinas do currículo escolar para ensinar uma língua estrangeira, sem a ênfase na estrutura da língua, ou a língua *per se*, na nossa cidade é algo recente, daí a qualidade de inovadora. Sendo assim, a oportunidade de investigar essa inovação, e a atitude ‘rebelde’ de esquecer o uso da metalinguagem no ensino da estrutura da língua e buscar a língua em seu uso é muito instigante.

Esse tipo de abordagem não é necessariamente nova, pois está presente na educação bilíngue, e há várias versões sendo utilizadas na Europa. A versão da AS foi criada/adaptada por duas irmãs de Alagoas, após longa pesquisa, exatamente para servir

aos nossos propósitos de ensino específicos, diferentemente das necessidades de outros países. Portanto, justifica-se a investigação para se ter uma idéia mais apurada e atestar que algo vindo de nosso ensino pode ser eficaz.

A comparação se fez através da gravação das instruções das avaliações e o resultado de uma avaliação. O instrumento utilizado para a avaliação foi o teste de *Cambridge*, especialmente criado para jovens aprendizes, *Cambridge Young Learners English (CYLE)*, que cobrirá a parte da estrutura da língua- o *Starters* para a primeira série, e o *Movers* para a quarta série. O teste para avaliar o conteúdo foi tirado do banco de dados da própria Abordagem *Systemic* para a primeira série; e para a quarta série, foi tirado de um *site* de avaliações padrão para o ensino americano, *site*: <http://quizlet.com>. O critério para a escolha destes testes é abordado mais adiante.

Para a comparação das duas abordagens de ensino/aprendizagem de língua estrangeira, foi realizada uma revisão sobre a história do ensino e aprendizagem de línguas em geral, língua estrangeira em particular, buscando compreender o caminho percorrido pelos distintos métodos e abordagens. Evidentemente, trata-se de uma visão breve e não completa dessa história e de como evoluíram os principais métodos e abordagens. A preocupação, na realidade, foi a de enfatizar pontos importantes dos principais acontecimentos envolvidos neste caminho.

A importância de conhecer como os principais métodos e abordagens surgiram foi crucial, mostrando como o ensino de línguas buscou o apoio da lingüística; como a psicologia o influenciou; como a virada de Chomsky mexeu com tudo que se tinha como certo. As necessidades dos alunos, através dos séculos, mudaram, forçando a criação de outros métodos. A competência linguística fica em cheque, e questiona-se quando é que um indivíduo atinge essa competência em uma segunda língua. Sabe-se que um método vai ser suplantado por outro. Sabe-se que em um novo método há aspectos que foram ‘emprestados’ de um que o precedeu. Então, o que aconteceu no passado resultou no que temos hoje. Não basta falar do nascimento da Abordagem Comunicativa e da Abordagem *Systemic*, pois ficaria uma lacuna que pode acarretar interpretações além ou aquém do que se quer afirmar neste trabalho. Servirá também para organizar o fluxo de pensamento que será transformado nas palavras que encherão essas páginas. Estes pontos serão abordados com mais detalhes no decorrer do trabalho.

Por outro lado, não se trata de um assunto simples, mas complexo e repleto de áreas que necessitam de pesquisas, como é a questão de ensino para crianças, a partir dos 3 anos que, no Brasil, está se propagando nos últimos anos. Desse modo, este

trabalho quer investigar uma abordagem que possa facilitar o ensino/aprendizado de inglês destas crianças tão novas.

Outro aspecto a destacar sobre esses temas é que as pesquisas com seus resultados trazem mudanças importantes. O que antes era uma prática em fase de experiência, transforma-se em prática corriqueira e eficaz. Segundo Cantieni e Trembley (1976: p. 166), o uso de situações concretas no ensino de matemática, apesar de não ter sido muito testado, parece ser uma maneira viável e prática de se ensinar uma segunda língua. O Manual do Departamento de Educação do Estado da Virginia (EUA., 2004, p. 16) orienta no sentido de que para os alunos que estão estudando inglês para fins acadêmicos, os professores devem integrar o estudo do vocabulário acadêmico e as estruturas gramaticais enquanto simultaneamente constroem os conceitos matemáticos. O primeiro exemplo, de 1976, mostra que a integração de linguagem e conteúdo era ainda algo que não havia sido muito testado; já o segundo exemplo, de 2004, de um manual para professores, destaca que, além de ensinar matemática, o professor ensina língua estrangeira. De modo que a investigação aqui proposta, além de acrescentar mais uma pesquisa sobre esse tema que tanto necessita de novos caminhos, vai também fornecer dados empíricos sobre a Abordagem *Systemic*.

Brown (2000, p. xi) comenta que os desdobramentos sobre o ensino de segunda língua cresceram e que em uma revista sobre o ensino e aquisição de segunda língua, da edição de dezembro de 1997, foram pesquisados 180 periódicos e 240 livros, totalizando cerca de trinta áreas, tendo sido essa publicação, a última edição em capa dura, visto que a velocidade com que artigos estavam sendo escritos era muito alta. A melhor alternativa seria usar a *Internet* para encontrar o material mais recente.

Por outro lado, no material mais antigo, encontram-se métodos que possibilitaram o surgimento de métodos mais modernos.

O objetivo geral deste trabalho é investigar o nível de aproveitamento no ensino de língua inglesa como Língua Estrangeira na Abordagem *Systemic* e na abordagem Comunicativa, em alunos de dois colégios da cidade do Recife. Os objetivos específicos são investigar o nível de proficiência em inglês como LE na Abordagem *Systemic* na primeira série, para determinar o nível de proficiência inicial, e na quarta série, para determinar o nível final alcançado durante esse período; investigar o nível de proficiência em inglês como LE na Abordagem Comunicativa na primeira série, para determinar o nível de proficiência inicial, e na quarta série, para determinara o nível final alcançado durante esse período, para, em seguida, comparar os resultados obtidos

com a utilização da Abordagem *Systemic* com aqueles obtidos com a Abordagem Comunicativa, nos dois colégios.

Com o propósito de proporcionar um sucinto quadro do percurso desses estudos, no primeiro capítulo deste trabalho é apresentada uma passagem rápida pela história das línguas, da língua inglesa, dos métodos e abordagens mais importantes como o Método Gramática e Tradução, o Método Direto, o Método Audiolingual, o Áudio-Visual, O Método Situacional, etc. Depois, a formação e o desenvolvimento das abordagens chave deste trabalho, a Abordagem Comunicativa e a Abordagem *Systemic*. Destaca-se, também, a Educação Bilíngue, que levou a integração de segunda língua/língua estrangeira com disciplinas escolares, caracterizando um novo tipo de ensino de línguas conhecido como abordagem Instrução Baseado no Conteúdo (CBI). A Abordagem *Systemic* tem, dentro de sua teoria, princípios emprestados da CBI e da teoria de aquisição de segunda língua de Stephen Krashen, inserida em um contexto histórico dos principais métodos e abordagens.

O segundo capítulo consiste na estrutura metodológica da pesquisa: as instituições participantes, os sujeitos, e o instrumento para avaliar a proficiência dos sujeitos. O instrumento de avaliação tem duas partes: uma que avalia a estrutura da língua; e outra, que avalia o conteúdo. Informações sobre cada uma das partes também são apresentadas, bem como os motivos para a sua escolha.

O terceiro capítulo apresenta a análise dos dados encontrados. A pesquisa teve como objetivo investigar o nível de proficiência em inglês como LE nas duas abordagens, Abordagem Comunicativa e Abordagem *Systemic*, e fazer uma comparação dos resultados obtidos para mostrar que a segunda abordagem é, de fato, eficiente. Os dados consistem dos resultados dos testes, da análise das gravações, das análises das avaliações e comparação dos resultados. Os dados obtidos das gravações serviram para evidenciar o uso da língua estrangeira durante as explicações das avaliações, e assim observar a quantidade de LE usada em cada abordagem, para provar que a AS expõe os sujeitos a maior quantidade de LE, propiciando a aquisição da língua.

A última parte traz as considerações finais.

CAPÍTULO I

FUNDAMENTAÇÃO TEORICA

1.1 HISTÓRIA

Falar sobre a história de algo implica identificar datas, apontar o começo dos acontecimentos em geral, os motivos para que os acontecimentos ocorressem, as consequências, as descobertas, as redescobertas, as invenções, as reinvenções; enfim, como algo passou a existir, quem começou e como terminou.

A história também apresenta os protagonistas, os antagonistas, os figurantes, os vilões. Cada um contribuiu a sua maneira. Portanto, é importante ser cauteloso e contar a história procurando evitar que se cometam erros ou injustiças em relação às datas e aos indivíduos que, direta ou indiretamente contribuíram, foram coadjuvantes.

Com isso em mente, tenta-se aqui fazer uma breve passagem pela história do ensino e aprendizagem de línguas, parando para apresentar com maiores detalhes o que for mais relevante para o propósito deste trabalho.

De acordo com Harmer (2001, p. 68), o ensino de língua inglesa foi influenciado por muitas teorias, que variavam de estudos científicos a conjecturas de opinião, de descrição de que ‘parecem funcionar’ a convicções filosóficas; e, às vezes, as ligações entre essas teorias e determinados métodos de ensino eram fáceis de perceber, mas, outras vezes, eram menos perceptíveis.

Por este motivo, nenhuma teoria, estudo científico, conjecturas, convicções filosóficas serão exploradas plenamente. Principalmente, como diz o autor, há momentos em que as ligações entre teorias e métodos são difíceis de perceber. Além disso, o propósito aqui é clarear alguns pontos significativos para esta pesquisa.

Outro aspecto da história está relacionado aos indivíduos que, através de seus grandes feitos terminaram por fazer importantes realizações, como invenções e descobrimentos.

Sobre as datas, Robins (1997, p. 79), em seu livro *História Concisa da Linguística*, explica que é difícil delimitar certos acontecimentos com exatidão, especialmente se for sobre ideias e atitudes que foram maturando durante um período. Neste caso, o autor fala sobre delimitar o Renascimento, movimento que não nasceu em um determinado dia. O autor diz que determinar datas é, por conveniência, uma ação descritiva de um historiador, ao invés de um registro exato dos fatos.

De acordo com Robins (1997, p.79), datar com exatidão, por exemplo, o “*declínio e queda*” do Império Romano, a revitalização do aprendizado, a “*emergência do humanismo e do nacionalismo*”, a reforma religiosa, e outros fatores coletivamente considerados como características do Renascimento, é impossível porque não são eventos que podem ser localizados em pontos específicos no tempo. Resumem vários eventos de importância histórica e, talvez mais importante, mudanças de atitudes e comportamentos, que aconteceram gradualmente e em períodos e lugares diferentes, mas juntos serviram para marcar a situação européia como, depois deles, reconhecidamente e irreversivelmente alterados.

Num pensamento semelhante, determinar num ponto específico no tempo o aparecimento de um método ou abordagem implica rejeitar os eventos que culminaram no seu estabelecimento. Desta forma, a fim de montar o cenário que resultará num método, vários fatores como contexto histórico e necessidades da sociedade em relação ao ensino de línguas serão desenvolvidos, somando alguns dos principais personagens da história do ensino de línguas.

Com a intenção primeira de abordar a história dos métodos de ensino de línguas estrangeiras, não se pode esquecer que, se há principais métodos e abordagens, significa que houveram outros tantos menos explorados. Sem contar com os indivíduos que não pertenceram necessariamente a nenhum método específico, mas que durante sua vida se dedicaram a estudar o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Indivíduos que contribuíram para o estado da arte do ensino como se encontra hoje.

É seguindo este pensamento que se entende como é difícil apontar o criador de um método ou abordagem sem falar do contexto e dos possíveis coadjuvantes. Um exemplo do que se quer dizer é encontrado em Lemos (2002), em seu livro, *A Língua que me Falta*, em que afirma que alguém simplesmente dizer que criou uma disciplina é incorreto. Lemos (2002) afirma:

Diz-se que Saussure [...] fundou a linguística moderna, no entanto, ele o fez no sentido em que, por uma descoberta ou hipótese sua, abriu-se campo que até então não existia. A partir disso pode-se até enunciar que está fundado um novo campo, mas sempre de modo retroativo. Nesse sentido, aquele do qual se diz que é fundador de uma disciplina é alguém que não sabe o que está fazendo; é só depois que, pelos efeitos de sua descoberta, ele e outros poderão fundar ou reconhecer como fundado algo novo. (LEMOS, 2002, p. 65).

A literatura mostra que vários princípios que pertenciam a um determinado método foram absorvidos por outro método. Então, determinar quem foi o criador primeiro de um método fica difícil.

Um exemplo do uso de ideias de outros estudiosos é aquele encontrado em Titone (2004, p. 274), no seu artigo para a *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*, em que diz que Leonard Bloomfield (1887-1949), no início da Segunda Guerra Mundial produziu um panfleto (*An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* de 1942) que determinava como um indivíduo poderia aprender uma língua onde não houvesse treinamento formal disponível. O autor afirma que Bloomfield fez uso livre das obras de Sweet, Palmer e Jespersen. De fato, o autor ressalta que até o título é semelhante ao panfleto que Sweet (1845-1912) escreveu em 1899, *The Practical Study of Foreign Languages*. O panfleto de Bloomfield tem poucas novidades, segundo Titone (2004, p. 274), nem mesmo sua ênfase na formação de hábito. O mesmo autor alega que o panfleto se tornou leitura obrigatória para os instrutores de línguas e modelo para qualquer tipo de aprendizagem de língua, até mesmo depois da guerra.

Vale também destacar que o ensino/aprendizagem de línguas é um tema universal, estudado em toda parte do mundo. Há diferentes abordagens para o ensino e aprendizagem de línguas nos diferentes lugares do mundo. Este trabalho não revisa a literatura oriental, o que sugere a ausência de ideias que poderiam ter sido importadas, ou exportadas e não foram observadas. Law (1990, p. 446) argumenta que a antiguidade do Oriente Médio, da Índia, e da China tem as tradições linguísticas mais antigas; mas que em relação à riqueza de sabedoria e abrangente campo de trabalho, as tradições indianas e árabes competem em pé de igualdade com a ocidental. A autora ressalta que cada tradição (ocidental e oriental) nasceu independente uma da outra e em parte se desenvolveu separadamente, tirando proveito das fontes das culturas em que cada uma cresceu. O objetivo aqui é discorrer sobre os eventos do ocidente.

A história apresenta os eventos em uma ordem, colocando os principais métodos e abordagens em suas respectivas épocas dentro da história. No entanto, apresentar os eventos em ordem não implica dizer que a história do ensino de língua seja algo linear, como será visto adiante.

Diante do exposto, o trabalho apresenta alguns dos principais acontecimentos que resultaram no desenvolvimento e adaptação de alguns dos principais métodos e abordagens na história do ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

1.1.1 A Divisão das Línguas

A Bíblia mostra o ponto de partida da divisão das línguas:

1. E era toda a terra de uma mesma língua e de uma mesma fala. 2. E aconteceu que, partindo eles do oriente, acharam um vale na terra de Sinar; e habitaram ali. 3. E disseram uns aos outros: Eia, façamos tijolos e queimemo-los bem. E foi-lhes o tijolo por pedra, e o betume por cal. 4. E disseram: Eia, edifiquemos nós uma cidade e uma torre cujo cume toque nos céus, e façamo-nos um nome, para que não sejamos espalhados sobre a face de toda a terra. 5. Então desceu o SENHOR para ver a cidade e a torre que os filhos dos homens edificavam; 6. E o SENHOR disse: Eis que o povo é um, e todos têm uma mesma língua; e isto é o que começam a fazer; e agora, não haverá restrição para tudo o que eles intentarem fazer. 7. Eia, desçamos e confundamos ali a sua língua, para que não entenda um a língua do outro. 8. Assim o SENHOR os espalhou dali sobre a face de toda a terra; e cessaram de edificar a cidade. 9. Por isso se chamou o seu nome Babel, porquanto ali confundiu o SENHOR a língua de toda a terra, e dali os espalhou o SENHOR sobre a face de toda a terra. GÊNESIS 11: 1-9

A citação relata sobre a Torre de Babel. Foi, nesse momento, que as diversas línguas passaram a existir. Uma vez que as línguas estavam divididas, a necessidade de se comunicar com o outro aumentou rapidamente. Estabelecida estava a necessidade de ensinar e aprender uma língua estrangeira. Seria o período ideal de se iniciar a história do ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

Porém, a falta de registros mais detalhados sobre o assunto, sem informações sobre possíveis técnicas, métodos utilizados, faz com que se busquem outras épocas que possuam mais registros. Além disso, essa citação, para muitos, trata-se de uma alegoria, uma lenda; algo que não poderia ter acontecido. Assim, na tentativa de apresentar um registro válido (para outrem), esta citação não seria suficiente.

Para representar um registro mais consistente, a Antiguidade, a partir dos gregos, serviu a esse propósito.

1.1.2 A Longevidade do Grego e do Latim

Segundo Robins (1997), os gregos chamavam a língua estrangeira de *barbaroi* (bárbara); deram maior ênfase em estudar sua própria língua, incluindo seus dialetos (*koine*).

Durante a época dos estóicos, na época pós Alexandre, segundo Robins (1997, p. 25) somente o grego era estudado. Sabe-se que os gregos, com seus ilustres filósofos (como Platão e Aristóteles, por exemplo), tiveram sua língua como marca de cultura e sabedoria. Houve uma época em que a língua grega era importantíssima. A Grécia era dividida em territórios espalhados pelo continente, a língua era fator de unidade, a posse

desta língua uniu os gregos como um único povo, mesmo com as incessantes guerras entre as várias cidades-estados do mundo grego (ROBINS, 1997, p. 15).

Porém foi somente com Alexandre o grande, cujo mentor foi Aristóteles, que a cultura e a civilização grega se expandiram e unificaram os gregos definitivamente. Assim, a educação grega foi incentivada por toda parte. O grego tornou-se a língua da administração, das profissões, e da ascensão social.

Na antiguidade, haviam muitos motivos para lidar com outras línguas. Na Europa Antiga, as diferentes tribos, povos, eram separadas geologicamente por fronteiras insignificantes. Naquela época, não havia o que se tem hoje em imigração, onde as pessoas para passar de um país para outro têm que mostrar documentos, passaporte; tampouco se tirava visto.

O comércio entre esses povos, sem a burocracia de hoje, a busca por novas oportunidades de comércio também ajudaram a interação entre os diferentes povos. Segundo Grosjean (1982, p. 31), as invasões militares e eventual colonização foram um dos fatores mais importantes para a disseminação de línguas como o latim, grego, árabe, inglês e francês.

As conquistas, os descobrimentos, as guerras, as invasões e o comércio não somente abriram as portas para o intercâmbio dos povos, mas também aumentaram, intensificaram a necessidade de se estudar outras línguas; a necessidade de professores e intérpretes também foi intensificada.

Neste meio também, aqueles que não falavam determinada língua tinham intérpretes que intermediavam as negociações. Na história antiga da Grécia, Heródoto, considerado pai da História, passou a vida viajando pelo mundo, registrando tudo que via e ouvia, com a ajuda de intérpretes que o auxiliavam com os povos estrangeiros. O conhecimento de uma ou mais línguas estrangeiras abrangia ensinar, ser intérprete ou tradutor.

Neste contexto, o encontro entre culturas e línguas era algo inevitável, pois a necessidade de troca de variados tipos de informações faziam, primeiro, parte da sobrevivência quando negociavam alimentos, por exemplo; segundo, instrução para poder almejar cargos e pelo *status* de poder pertencer a um povo importante através da língua.

Mesmo sem uma data exata do nascimento do ensino e aprendizagem de língua estrangeira, sempre houve o aprendizado da língua materna. Muitas coisas deste aprendizado foram consideradas em estudos formais ou informais. Muitos métodos

trazem, em seus princípios, exatamente a ligação com o aprendizado da primeira língua, como é o caso do método direto, o natural, entre outros.

A história do ensino não é única, de um único povo, ou de um único continente. Constitui-se de ideias, necessidades e momentos distintos em várias partes do mundo. Como aponta Wilkins (1990, p. 286), a história do ensino de línguas deve ser primeiramente, e, sobretudo a história de ideias sobre o ensino de línguas. Devido à variedade da prática do ensino de línguas no mundo, nenhuma história em particular poderá dar conta de descrever com exatidão os caminhos pelos quais o ensino de línguas se desenvolveu no passado ou como as línguas são ensinadas no presente. O autor explica também que a velocidade das mudanças não é a mesma em todo lugar e nem acontece de maneira uniforme nos diferentes contextos culturais e educacionais. O que implica considerar que, em determinada época, quando um método ou teoria de ensino de língua parecia dominante, não significava de maneira alguma que esse domínio fosse real em todos os países, e nem a prática real nas escolas estivesse de acordo com o que a teoria vigente prega. Na realidade, não se pode ter certeza de que os estudos e pesquisas sobre o ensino sigam caminhos paralelos ao redor do mundo.

Este trabalho se concentrará no ocidente e, conseqüentemente, as possíveis contribuições por parte das tradições do oriente não serão mencionadas.

Estudiosos em diferentes países tinham interesses semelhantes em relação ao ensino / aprendizagem de línguas. Porém, as áreas que tinham uma concentração maior de diferentes povos possivelmente fizeram aflorar maior interesse no ensino/aprendizado de línguas. Conforme Grosjean (1982, p. 3), quanto maior o número de grupos com línguas diferentes, e quanto mais concentrados em áreas geográficas e políticas específicas, maior chance para a disseminação do bilinguismo. Diferentes povos vivendo próximos precisariam se comunicar. Um grupo teria que aprender a língua do outro, ou ambos aprenderiam uma terceira língua que serviria de língua franca. O resultado seria o bilinguismo.

O bilinguismo, neste trabalho, não se aplica a apenas duas línguas. Principalmente quando se trata da Europa com grande concentração de diferentes nações.

Então, regiões que comportavam essa característica certamente avançaram nos estudos sobre linguagem, pois a necessidade se apresentava muito maior. Uma das principais áreas foi a Grécia e seus arredores; e, logo em seguida, foram as áreas da ocupação romana. O grego era a língua da cultura e o latim a língua da administração.

Os conquistadores, romanos, como se sabe, acolheram a língua grega. Assim, muitos romanos se propuseram a estudar o grego, e vice-versa.

A história nos conta que o Império Romano se expandiu e consigo levou sua língua, que também se expandiu. Chagas (1957, p. 24) afirma que a maneira que os romanos encontram para consolidar o poder na Península Ibérica, no século II antes de Cristo, foi com a transmissão intensiva de sua língua e cultura, e essa transmissão sempre se fez oralmente. A língua latina tinha uma posição que se dividia em tradição e *status*. Era forte, como se sabe, por tudo que chegou a representar ao longo do tempo. A língua grega também foi importante principalmente porque a latina recorreu ao grego para forjar muito de sua gramática.

Segundo Jansen (2004, p. 20), os romanos poderiam ter tido o alfabeto há muito tempo, mas, na realidade, usava-o quase inteiramente para escrever contratos, leis, e inscrições em jazigos. Com os gregos, os romanos tiveram a oportunidade de aprender que a linguagem escrita poderia também ser usada para criar obras de arte e poderia servir simplesmente para o puro prazer de ler.

Mesmo com os romanos no poder, o grego manteve sua posição principalmente no oriente. Sabe-se que o Império tinha uma divisão: ocidental e oriental. O grego prevaleceu no oriente; e segundo Robins (1997, p. 59), os oficiais romanos aprendiam e utilizavam o grego com frequência no curso de suas atividades, e a literatura e a filosofia grega eram muito respeitadas. Segundo Robins (1997, p. 58), os romanos reconheciam a superioridade intelectual e artística dos gregos.

Assim como o grego era ensinado no oriente aos romanos, o latim era ensinado no ocidente aos gregos. Robins (1997) afirma que foi um período fértil em que houve possivelmente uma demanda grande de intérpretes, e o ensino e aprendizagem do latim (no ocidente) e do grego (no oriente) deve ter sido a grande preocupação do momento.

O mesmo autor segue dizendo que as traduções foram inúmeras. A primeira tradução do Velho Testamento para o grego, a Septuaginta, foi trabalho de eruditos judeus no período da helenização. A literatura grega era sistematicamente traduzida para o latim do sec. III A. C. em diante. Percebe-se que, muito provavelmente, tudo que fosse relacionado com a linguagem estava sendo explorado.

Ainda em relação às traduções, as línguas vernáculas, em primeiro momento, não eram bem vistas. De acordo com Barbosa e Wyler (2005, p. 333-334), o clero considerava o latim como norma e o vernáculo como corrupta e bárbara. Além do mais, outro valor do latim era que, segundo os autores, a tradução para o latim era a condição

necessária para a circulação mais abrangente de um trabalho, e ou para que um tradutor requisitasse fazer parte do seleto clube da qual a cultura latina representava.

As traduções com a imprensa ganharam mais importância quando divulgaram os clássicos grego-romanos, na primeira metade do século XV, porque aumentou o interesse pela Antiguidade Clássica. Conforme Chagas (1957, p. 26), a divulgação de grandes obras do pensamento grego-latino despertou no homem da Renascença um “*entusiasmo incontido*”, um deslumbramento pelo estudo e pela imitação da Antiguidade clássica.

Chagas (1957, p. 135) mostra ainda outra razão, desta vez por conta do estudo das línguas vernáculas, quando diz que a imprensa trouxe mais valor ao aspecto gráfico dos idiomas a ponto de serem estudados basicamente para leitura e tradução, perpetuando o ensino de leitura e tradução.

Mais uma força para o latim e o grego. E o autor continua: “[...] *em vez de uma técnica de ensino, nasceu uma liturgia*” (CHAGAS, 1957, p. 26). Na realidade, observando quão forte foi a marca deixada pelo ardor do latim (e do grego) na história antiga e na mais recente, é como se fosse um ritual religioso carregado de tradição. Chagas explica claramente,

O formalismo gramatical do estudo do latim, que resistira sobranceiro a todas as tentativas de reação, alastrara-se rapidamente e como que insensibilizara, num processo sutil de anestesia mental, os mestres e estudiosos da Europa renascentista; de sorte que o seu emprego, amplo e generalizado invadiu o âmbito das línguas vernáculas como fórmula única e indiscutível. [...] o estudo do latim, em vez de vivificar-se ao influxo das novas línguas, contaminou-se o ensino destas e impôs-lhe o modelo anacrônico nascido do próprio desuso. Resultou disto que os professores, em vez de dirigirem a aprendizagem dos idiomas clássicos de maneira viva e prática, passaram a ensinar as línguas modernas como se foram línguas mortas: pela tradução antecipada dos vocábulos seguida, quase sempre, da memorização indiscriminada de regras de gramática. (CHAGAS, 1957, p. 27)

As pessoas acreditavam que o latim e o grego representavam os modelos ideais da civilização antiga, conforme argumentam Baugh e Cable (2000, p. 240): o latim era considerado como modelo, um precedente clássico era quase sempre tido como preceito. Era considerado uma questão de prestígio saber as duas línguas.

Por causa das línguas tidas como “superiores” como o latim e o grego, serem ensinados somente através do método gramática e tradução, tornou-se natural que, quando os alunos começaram a aprender uma língua estrangeira moderna e quando o ensino/aprendizagem de língua estrangeira se tornou popular, o mesmo método de ensino foi utilizado, e o objetivo principal não era a comunicação, mas a tradução.

Baugh e Cable (2000, p. 141) afirmam que o latim também tinha uma posição que representava estabilidade, regularidade perante as línguas vernáculas, daí sua preferência; e também que era já um hábito formado, fixado. Em outras palavras, o latim era estável e regular; e as línguas vernáculas, eram variáveis, irregulares e em constante estado de mudanças.

Naquele tempo, não havia outro método de ensino de língua definido que pudesse servir de exemplo. O método enfatizava demais as regras gramaticais e não dava atenção à comunicação; mesmo porque o objetivo de se aprender uma língua não era esse. O propósito do método era a leitura; e, comunicação, pronúncia, entonação não tem muita influência em relação ao seu objetivo.

Outra razão para a longevidade do ensino clássico, como o do latim, mais especificamente, o ensino da estrutura da língua, é discutida por Bakhtin (2002). Bakhtin (2002), em sua obra, *Marxismo e Filosofia da Linguagem*, mostra-nos porque este tipo de método de ensino, e suas características como a ênfase na gramática, perdurou.

Começa explicando que, uma vez que o ensino de língua sofre influências da linguística, além dos acontecimentos do momento, fica também à mercê das forças que exercem sobre a linguística. O que se passa na linguística influencia o ensino de línguas. Bakhtin (2002, p. 96) nos explica como a abordagem filológica foi determinante para o pensamento linguístico do mundo ocidental:

Na base dos métodos de reflexão linguística que levam à postulação da língua como sistemas de formas normativas, estão os procedimentos práticos e teóricos elaborados para o estudo das línguas mortas, que se conservam em documentos escritos. (BAKHTIN, 2002, p.96)

E continua: *“Esse pensamento nasceu e nutriu-se dos cadáveres dessas línguas escritas. Quase todas as abordagens fundamentais e as práticas desse pensamento foram elaboradas no processo de ressurreição desses cadáveres.”* Os estudos se baseavam em línguas mortas e, insistentemente, permaneceu assim. Para Bakhtin, se voltasse a história, sempre se iria encontrar filólogos. Os alexandrinos eram filólogos, assim como os romanos e os gregos, Aristóteles é um exemplo típico (BAKHTIN, 2002, p. 97). Conclui então que,

[...] a linguística surgiu quando e onde surgiram exigências filológicas. Os imperativos da filologia engendraram a linguística, acalentaram-na e deixaram dentro de suas fraldas a flauta da filologia. Essa flauta tem por função despertar os mortos. Mas essa flauta carece de potência necessária para dominar a fala viva, com sua evolução permanente. (BAKHTIN, 2002, P. 97)

Assim, como a linguística, aqui esclarecida por Bakhtin, está de mãos dadas com o ensino de línguas, não poderia ser diferente, e atua como seu esqueleto, a tendência foi e é de dar ênfase à estrutura da língua em detrimento da parte viva da língua.

Bagno (2007, p.63), com um pouco mais de detalhe, descreveu como se iniciou esse apego às línguas mortas, ou seja, a uma norma padrão ‘imposta’ por essas línguas. Começa dizendo que a língua grega era língua internacional, com as conquistas de Alexandre, e por isso surgira a necessidade de se normatizar a língua, de criar um padrão uniforme e homogêneo; e que pudesse ir além das diferenças regionais e culturais. Os eruditos que trabalhavam na Biblioteca de Alexandria foram os responsáveis pela elaboração dessa norma, os filólogos (“*amantes da Palavra*”) (BAGNO, 2007, P. 63)

Bagno (2007, p.87) aponta que, no desenvolvimento da padronização da língua pelos filólogos de Alexandria, a variação da língua era um problema, um defeito. A solução para o problema seria o uso da escrita literária para servir de modelo para aqueles que quisessem se expressar de maneira “*socialmente aceitável*” em grego.

Bagno (2007) continua dizendo que muito do conhecimento que temos hoje em diversas áreas do saber, como biologia, química, matemática, medicina etc., começou a ser desenvolvido pelos sábios da Antiguidade, e que a maioria dos nomes dessas ciências nos foram legados pelos pensadores gregos. Daquela época para cá, nada ficou exatamente igual. E destaca:

Mas nenhum biólogo, físico, químico, matemático, astrônomo etc., em pleno século XXI vai basear seu trabalho exclusivamente nas teorias elaboradas 2.500 anos atrás! Por que somente nós do campo da linguagem, teríamos que continuar analisando a língua e, pior, ensinando a língua do mesmo jeito que se fazia trezentos anos antes de Cristo nascer? Alguém por acaso topa se submeter a uma cirurgia feita pelo mesmo jeito como os médicos faziam no século XVI? (BAGNO, 2007, p. 65).

Um dos exemplos mais fortes da influência desta linguística, esclarecida por Bakhtin, foi o trabalho de Noam Chomsky, com seu falante ideal. Marcuschi (2001, p. 192) diz que quando Chomsky “*distinguiu entre competência linguística e desempenho não estava tratando de algum tipo de comportamento linguístico de indivíduos reais, mas ideais*”. E continua: “*não tinha em mente falantes, mas protótipos para análise*.” E que era “*evidente que ele jamais pensou em estar dando conta de alguma porção da realidade comunicativa ou interativa*.” Finaliza dizendo que ele “*Não tinha e não tem até hoje em mente uma noção de língua como fato social e sim como fato biológico*.”

(MARCUSCHI, 2001 , p. 200). Vê-se que a atitude em relação ao ensino fossilizado da estrutura não iria ceder, como não cedeu.

Com o tempo, o grego foi dando mais espaço para o latim, devido a várias circunstâncias, até que o latim se tornou a língua mais adotada. O latim, então, firmou-se como língua do poder, tradição, *status*. Em consequência, saber latim conotava poder e *status*. Era uma língua de “grife”; como uma roupa que é mais cara porque é de grife, e que também é mais cobiçada. Saber latim era como saber francês, numa certa época, e como saber inglês, hoje.

Segundo Towell (2001, p. 264), diferente das duas últimas línguas, a primeira era estudada com um propósito de treinamento intelectual; e era tida como base para qualquer forma de educação superior.

Assim como o grego, o latim também perdeu o brilho. Com o passar do tempo, o latim foi sendo substituído pelas línguas vernáculas, que ganharam em importância, como resultado das mudanças políticas na Europa. Passou de ser a língua da comunicação, para ser uma língua morta (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 3).

No entanto, a reputação, o poder, a tradição, o valor, que tinha o latim já estava estabelecido e estudá-lo seria tarefa para os intelectuais. Mantido estava o poder do latim através do ensino/ aprendizagem, segundo Richards e Rodgers (2001, p.3), porque a análise de sua gramática e retórica se tornaram modelo para o estudo de língua estrangeira nos séculos XVII até o XIX.

Foi assim que o ensino/aprendizagem de línguas, nos seus primórdios, desenvolveu-se, seguindo os moldes do ensino do latim. Um exemplo encontrado em Richards e Rodgers (2001, p. 3): as crianças que iam para a escola de gramática nos séculos XVI, XVII, XVIII na Inglaterra, eram iniciadas com rigorosa introdução da gramática latina, que era ensinada através de aprendizagem mecânica (*rote learning*) das regras gramaticais, estudo de declinações e conjugações, traduções e prática de escrever frases.

Outro exemplo de como o latim era importante no desenvolvimento de um indivíduo é destacado por Irvine (2006, p. 45): que todo jovem nascido livre, tendo como se custear, vá estudar, enquanto não estiverem aptos para o trabalho, até que saibam ler o inglês escrito, e aqueles que almejam uma educação superior, deverão se aprofundar na língua latina. O manuscrito datado no final do século XIX, escrito em inglês antigo, no começo do período saxão, mostrava a importância de se aprender latim se a intenção fosse a de concluir um curso superior.

1.2 Definição de alguns termos e conceitos da Pesquisa

O ensino de línguas apresenta na sua história muitos métodos, abordagens, técnicas, procedimentos que servem para organizar a descrição das ideias em relação à prática do ensino. Comum a todas as áreas de conhecimento, muitos termos ganham diferentes conceitos nas diferentes áreas. Conforme Vilaça (2008) destaca,

É importante destacar que, em diferentes Ciências (Biologia, Sociologia, Filosofia, etc), o conceito de método sofre alterações devido à natureza de cada uma delas e aos seus objetivos e objetivos de estudo. O que nos interessa aqui, portanto, é a concepção, ou melhor, as concepções de método na área pedagógica, com especial foco no ensino línguas estrangeiras.. (VILAÇA, 2008, p. 73)

Definido que a área é a de ensino de língua estrangeira, o método e a abordagem tem concepções que não comportam muitas variações. É importante, então, esclarecer este ponto, principalmente porque alguns autores podem utilizar os termos método e abordagem intercaladamente, algumas vezes causando incompreensão, ou até mesmo, dando a entender que não há diferença.

A visão de método e abordagem de Edward Anthony (1963) é uma das mais citadas: o método é como o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas adotadas pelo professor. A abordagem refere-se à visão geral sobre o que seja uma língua e sobre o que seja ensinar e aprender uma língua. Segundo Vilaça (2008, p. 76), cabe ao método o papel de plano geral para a apresentação e ensino de língua. O método deve estar, portanto, de acordo com a abordagem, sendo derivado dela. Por último, por meio de diferentes técnicas, o método é realizado na prática do ensino.

Conforme Vilaça (2008, p. 77), o método vem da abordagem que o professor utiliza, e por isso, influencia diretamente a escolha e o emprego das técnicas de ensino. É importante frisar que uma abordagem pode gerar diferentes métodos e que um método se realiza na prática por diferentes técnicas; uma mesma técnica pode ser adotada em métodos diferentes (VILAÇA 2008).

Um exemplo de que um determinado método pode ser usado em outras abordagens está em Krashen que adota o método Resposta Física Total (TPR) como uma das técnicas de ensino da sua Abordagem Natural.

Resumindo, Brown (1980, p. 240) afirma que uma abordagem é a visão geral e teórica de como uma língua deve ser ensinada, enquanto que o método inclui

procedimentos desenvolvidos para o ensino. Desse modo, essas definições de método e abordagem se aplicam a esta pesquisa.

Este trabalho menciona com frequência a expressão estrutura da língua e aponta a Abordagem Comunicativa como representante. Já a Abordagem *Systemic* lida com o conteúdo. No entanto, a distinção estrutura da língua e conteúdo é para salientar que a primeira aborda a gramática, e a segunda, disciplinas não linguísticas.

A Abordagem Comunicativa não enfatiza os pontos gramaticais como possa dar a entender esta pesquisa. Na verdade, essa abordagem ensina através de situações, contextualizando os temas e a gramática é ensinada de maneira sutil. As crianças, nesta abordagem, aprendem brincando.

Contudo, os exames de inglês renomados como os de *Cambridge*, avaliam a estrutura da língua. O candidato precisa atestar que domina, pelo menos, um determinado nível de proficiência do idioma, e isso é feito através de uma avaliação de linguagem, ou seja, uma avaliação da estrutura da língua.

Sendo assim, quando se menciona estrutura da língua, a intenção é como se tratasse de um exame oficial de idiomas, o que foi, de fato, utilizado nesta pesquisa, um exame de proficiência de inglês oficial.

1.3 principais Métodos e Abordagens

A história do ensino e aprendizagem mostra que seu desenvolvimento aconteceu, de maneira resumida, da seguinte maneira: no primeiro momento, a língua era ensinada de maneira oral, de indivíduo para indivíduo. Chagas (1957, p. 23) afirma que, a língua era transmitida de um indivíduo a indivíduo, de geração a geração, da mesma maneira que aprendemos o nosso idioma vernáculo: ouvindo, imitando, falando, vivendo em suma. O autor acrescenta que foi assim que os conquistadores da Antiguidade ensinaram a língua aos povos dominados, ou aprenderam a língua deles.

Por fim, Chagas (1957) reforça como a língua era ensinada dizendo, que mesmo os invasores quando transmitiam sua língua aos nativos era sempre a palavra falada e o processo vivo da imitação por via auditiva e visual. Assim, o “ensino” e a “aprendizagem” de línguas, ao menos neste contexto, deram-se não somente via oral, mas também, entre outras coisas, na vivência.

No segundo momento, foi a vez dos métodos. Sendo, então, o ensino e aprendizagem de línguas padronizados. Não se trata de padrão dos métodos, mas que o

ensino ganhou fórmulas, receitas de como ensinar línguas. Muitas ideias apareceram para desenvolver algo que fosse capaz de preencher as principais necessidades.

Devido ao momento, às necessidades da época, dentre outros fatores, um método se destacou. Este método se baseou, por vários motivos, no ensino das línguas clássicas, grego e latim. Em seguida, outro método tomou posse, pois o seu antecessor já não satisfazia as exigências do novo momento. Em paralelo, alguns estudiosos, em suas áreas de atuação, buscavam reformar o ensino de línguas. Daí, outro método surgiu, novamente para substituir o anterior, prometendo melhorias. A partir deste momento, outros tantos métodos surgiram. Diferentes dos métodos mais antigos, estes eram mais obras de indivíduos isolados.

O terceiro momento veio por conta de um punhado de acontecimentos nas disciplinas da linguística, psicologia, antropologia, e educação, que colocam em evidência a comunicação e seus atributos. A partir deste momento, alguns métodos passam a ser coadjuvantes, e outros ganham outra leitura, modernizam-se. Então, o que se vê é uma flexibilidade no ensino e aprendizagem de línguas. Surgem abordagens abertas a interpretações diferentes e, como consequência, tem longa vida. Além disso, sendo, as abordagens, uma espécie de ‘paraíso’ do ensino e aprendizagem de línguas, cabe aos especialistas da área tirar o melhor proveito para facilitar a aprendizagem de línguas e mostrar que suas escolhas foram acertadas.

Os principais métodos e abordagens desta pesquisa são: Gramática e Tradução; Método Direto; Método Audiolingual e Método Áudio Visual; Método Situacional; Abordagem Comunicativa; Abordagem Natural; Abordagem Instrução Baseada no Conteúdo (CBI); e Abordagem Systemic.

1.3.1 Método Gramática e Tradução

O método de ensino de língua estrangeira moderna mais antigo e tradicional foi o Método Gramática e Tradução (GT). Desenvolvido na Europa, predominou do século XVII ao XIX; é baseado no método de estudo das línguas latina e grega, adotado pelos europeus durante a Idade Média. O método enfatiza o ensino formal de regras gramaticais e traduz os textos da língua estrangeira para a língua nativa, com análise gramatical detalhada. Segundo Newby (2004, p. 250), o método é utilizado principalmente no estudo e na literatura acadêmica e foi também chamado de método clássico, tradicional, ou de leitura.

Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 4), as línguas modernas começaram a entrar para o currículo escolar europeu no século XVIII, e eram ensinadas usando os mesmos procedimentos básicos que foram usados para ensinar latim. Os livros didáticos consistiam em frases abstratas para aplicação de regras gramaticais, lista de vocabulário, e frase para serem traduzidas. Falar a língua estrangeira não era o objetivo, e a prática oral era limitada aos alunos que liam em voz alta as frases que haviam traduzido e, conseqüentemente, não tinha nenhuma relação com a língua da comunicação real.

Até o século XIX, a abordagem baseada no estudo de latim tornou-se a maneira padrão de se estudar uma língua estrangeira nas escolas. De acordo com Richards e Rodgers (2001, p.5), os editores dos livros didáticos do século XIX estavam determinados a codificar língua estrangeira em regras congeladas de morfologia e sintaxe para serem explicadas e eventualmente decoradas. O trabalho oral era reduzido a absolutamente mínimo, enquanto que um punhado de exercícios escritos, construídos aleatoriamente, vinha como um tipo de anexo das regras. Segundo Towell (2004, p. 265), dos vários livros publicados durante este período, os de Seidenstücker e Plötz foram talvez os mais típicos.

O método GT é produto da escola alemã e ficou conhecido nos EUA como o método Prussiano. As principais características são: a) objetivo de estudar uma língua para ler sua literatura; b) a proposição era a unidade básica de ensino e prática; c) a perfeição era enfatizada; d) a gramática era ensinada dedutivamente, e exercitada através de traduções; e) a língua nativa do aluno era o meio de instrução.

Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 5), este método é uma maneira de estudar a língua abordando primeiro uma análise detalhada das regras gramaticais, seguido pela aplicação/uso deste conhecimento na tarefa de traduzir proposições e textos de ou para a língua alvo. Consideravam que o aprendizado de língua era um pouco mais que memorização de regras e fatos para entender e manipular a morfologia e sintaxe da língua estrangeira.

Para esses autores, o GT predominou na Europa e no ensino de língua estrangeira de 1840 até 1940, e sua forma modificada continua a ser largamente utilizada no mundo de hoje. É utilizado em situações em que o foco principal é compreender textos literários e com pouca necessidade de conhecimento oral da língua. Seria o estudo instrumental que temos hoje. Os textos contemporâneos no ensino de língua estrangeira a nível universitário frequentemente refletem princípios do GT.

Richards e Rodgers (2001, p. 7) salientam que o GT é um método que não há uma teoria que o apóie, e que não há literatura que ofereça fundamento lógico/princípios ou que justifique ou que tente relacioná-lo a questões linguísticas, psicológicas ou educacionais. Contudo, na época em que foi constituído não havia muitos estudos do gênero, ou que fossem de conhecimento geral, bem difundido. Então, dispor desta “ausência” como argumento para criticar o método em questão desafia o bom senso.

Na época que começou a ser utilizado, não haviam discussões linguísticas significantes ou amplamente difundidas que, por ventura, pudessem colocar em cheque esse tipo de método. Conforme Brown (1980, p. 241-242), naquele tempo havia pouco conhecimento sobre leitura em geral disponível, e menos ainda o conhecimento de habilidades de leitura em língua estrangeira. Assim, apegar-se ao fato de que o GT não tinha bases teóricas sem mais explicações, não dá cabo da situação. Dá a entender que o método, talvez, por opção, não tivesse uma teoria. Dessa forma, os estudos, que poderiam construir uma possível teoria, não eram suficientes na época.

Do meio para o final do século XIX, uma oposição ao GT começou a ser desenvolvida em vários países da Europa. Esse movimento de reforma, como foi chamado, promoveu as bases/alicerce para o desenvolvimento de novas maneiras de ensinar línguas e criou controvérsias que continuam até os dias de hoje.

Vários fatores contribuíram para questionar/duvidar e rejeitar o método. O aumento das oportunidades da comunicação entre os europeus criou uma demanda pela proficiência oral na língua estrangeira. Inicialmente, criou um mercado para livros de conversação e livros de frases para o estudo particular, porém especialistas no ensino de línguas também foram atraídos pela maneira como as línguas modernas eram ensinadas na escola secundária (RICHARDS e RODGERS, 2001).

Conforme Chagas (1957), o GT foi durante três séculos, o meio pelo qual as línguas estrangeiras eram ensinadas no ocidente, mas que já nascerá com o germe oculto da própria destruição.

Antes de passar para o próximo método, é importante apresentar alguns indivíduos que incentivaram, através de suas obras, mudanças no ensino de línguas.

1.3. 2 Principais Colaboradores

Em paralelo ao período do GT, surgiram tentativas ocasionais para promover abordagens alternativas; Roger Ascham e Montaigne, no século XVI, Comenius e John Locke, no século XVII, por exemplo, fizeram propostas específicas para reformar o currículo e para mudanças na maneira como o latim era ensinado, (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 4), mas, desde que o latim (e o grego, em menor proporção) tem sido considerado por tanto tempo como clássico e portanto modelo ideal de língua, não foi surpresa que as ideias sobre o papel do ensino de língua no currículo refletissem o *status* a tempo estabelecido do latim.

Na Alemanha, Inglaterra, França e em outras partes da Europa, novas abordagens de ensino de línguas eram desenvolvidos por especialistas individuais no ensino de línguas modernas, cada um com um método específico para reformar o ensino de língua moderna. Segundo Richards e Rodgers (2001) alguns destes foram C. Marcel, T. Prendergast e F. Gouin. Não conseguiram realizar algo que tivesse impacto duradouro, embora suas ideias sejam de interesse histórico para o ensino de línguas.

O francês C. Marcel (1793-1896) tinha o aprendizado de língua das crianças como modelo para o ensino de línguas e enfatizava a importância do significado no aprendizado. Propôs que a leitura fosse ensinada antes de outras habilidades e tentou colocar o ensino de línguas num quadro mais amplo dentro da educação.

O inglês T. Prendergast (1806-1886) foi um dos primeiros a registrar a observação de que crianças usam pistas do contexto e situação para interpretar elocuições e que memorizam frases e construções padrão quando falam. Propôs o primeiro 'roteiro estrutural', afirmando que os alunos devem aprender os padrões estruturais básicos que ocorrem na língua, antecipando uma questão que seria levantada trinta e quatro anos após sua morte, entre os anos 20 e 30 (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 7).

O francês F. Gouin (1831-1896) é talvez o mais conhecido dos reformistas dos meados do século XIX. Desenvolveu uma abordagem de ensino de língua estrangeira baseado em suas observações quanto ao uso da linguagem pelas crianças. Acreditava que o aprendizado de língua era facilitado pelo uso da língua para realizar eventos, consistindo uma sequência de ações relacionadas. Seu método utiliza situações e temas como uma maneira de organizar e apresentar a língua oral.

A ênfase de Gouin em apresentar vocabulário novo no contexto que dê um sentido claro, o uso de gestos e ações para a transmissão/passar o significado das elocuições, são práticas que mais tarde fizeram parte das abordagens e método como Situacional e Resposta Física Total (TPR).

1.3.3 Movimento de Reforma no Ensino de Línguas

O grande laboratório do movimento de renovação pedagógica pós renascentista foi a Alemanha, no século XVIII, segundo Chagas (1957, p. 36). O autor diz que os educadores da Alemanha, entusiastas de Comenius e do Naturalismo de Rousseau, buscaram “[...] *dirigir a sua atividade no sentido de um piedoso retorno às fontes puras da Natureza, devolvendo à juventude escolar aquela espontaneidade ingênua e risonha que uma austeridade postiça em vão tentava suprimir-lhe.*”

Uma curiosidade chamou a atenção no material da pesquisa. Chagas (1957, p. 37) em seu livro menciona Johann Bernhard Basedow (1723-1790) discípulo de Comenius, Locke e Rousseau e que devemos a ele, nas palavras do autor,

[...] a gênese do sistema educativo ainda vigente em todo mundo ocidental em que os cursos se dispõem na ordem dos interesses genéticos do educando - escolas-reais (primário), ginásio e universidades - para associar-se numa espécie de escola unificada que só agora começa a atingir. (CHAGAS, 1957, p. 37)

Basedow criou uma escola, a *Philantropinum*, em que os alunos, dentre outras coisas, aprendiam idiomas. A maneira como aprendiam, em uma das técnicas, os alunos recebiam ordens/comandos na língua estrangeira e faziam aquilo que fosse comandado; aprender através de ações. O método *Total Physical Response* (TPR) desenvolvido por Asher em 1977, segundo Celce-Murcia e Macintosh (1979), tem como característica principal comando/ordens em que os alunos fazem o que a ordem manda fazer, aprender através de ações. Muito semelhante à técnica de Basedow, criada séculos antes.

Titone (2004, pp. 271-272) comenta que as obras de Palmer foram muito importantes. Em suas obras, tratou de temas que outros estudiosos, mais tarde, usufruíram, e, a partir daí, elaboraram suas próprias ideias. Temas como: função/noção que Wilkins retomou em seu trabalho, décadas depois; período silencioso (*silent period*), período em que o aluno de línguas precisa para amadurecer antes de começar a produzir, na língua alvo; e a distinção entre a aprendizagem informal e a formal, aquisição e aprendizagem, (*acquisition/learning*). Os dois últimos temas são encontrados na teoria de aquisição de segunda língua de Stephen Krashen.

Diante do exposto, é evidente o fato de que ideias são copiadas, adaptadas, renovadas. Evidencia também que, o que foi feito antes, nem sempre perde o valor, fica ultrapassado; pelo contrário, contribui para melhorias no ensino de línguas.

De acordo com Richards e Rodgers (2001, p. 7), especialistas no ensino de línguas como C. Marcel, T. Predensgast e F. Gouin trabalharam muito para promover abordagens alternativas, mas suas ideias não tiveram o apoio necessário nem a devida atenção. A partir de 1880, contudo, linguistas como Henry Sweet, na Inglaterra, Wilhem Viëtor, na Alemanha e Paul Passy, na França começaram a ‘promover’ liderança intelectual necessária para dar às ideias reformistas mais credibilidade e aceitação.

A disciplina de linguística foi revitalizada. A fonética foi estabelecida, dando novas visões nos processos do discurso/fala. Os linguistas enfatizavam que a fala/discurso, ao invés da palavra escrita, era a forma primária de linguagem. A Associação Internacional de Fonética foi fundada em 1886, e o seu alfabeto (*IPA*) tinha a função de transcrever com precisão todos os sons de qualquer língua.

Segundo Chagas (1957), o momento e as mudanças que ocorriam na educação geral estavam mexendo no ensino de línguas. O ensino tinha que se atualizar definitivamente. Chagas (1957, p. 49) destaca: *“Afirmando-se embora aos seus velhos dogmas, com disfarces que não escondiam o secular anacronismo que o minava, o ensino de línguas não pôde fugir ao impacto da onda inovadora que tudo invadia e contagiava a sua passagem.”*

Tudo estava mudando.

Ao mesmo tempo em que se intensificavam os estudos de natureza pedagógica, ao influxo de uma psicologia que cada vez mais adquiria visos de ciência experimental, as pesquisas no âmbito da linguística comparada rapidamente se estendiam e, em pouco tempo, tomavam um incremento considerável. (CHAGAS, 1957, p. 50)

Na história, Chagas comenta que os trabalhos desenvolvidos por William Jones, ainda no século XVIII, sobre a origem e evolução das línguas asiáticas, e mais tarde, na obra dos irmãos Schlegel, em torno do sânscrito e dos idiomas da Índia, lançaram o germe da nova ciência. Trabalhos como os de Humboldt que na 1ª metade do século XIX realizava investigações importantes sobre o basco, os idiomas norte-americanos e malaio-polinésios também contribuíram, fazendo com que mudanças ocorressem em todas as áreas, e os estudos sobre a linguagem também começaram a produzir mudanças importantes (CHAGAS, 1957).

O autor continua dizendo que os meios de transportes da época colaboram para encurtar as distâncias e, por isso, aumentou a oportunidade de comércio, as relações

culturais entre vários países intensificaram, dando origem a sociedade internacional, pela primeira vez, que até então, não passava de simples abstração jurídica. (CHAGAS, 1957, p.54). A necessidade de conhecimento rápido para solucionar questões que impedissem esse processo de mudança generalizada fazia com que resultados fossem alcançados na medida em que novas ideias, descobertas eram estudadas. Chagas assegura que o ensino de línguas foi atingido intensamente, com a aproximação de indivíduos de diferentes nações devido à interdependência de interesses e ideias, juntamente com o imediatismo da era da máquina, vindo a refletir no ensino de línguas modernas, num momento para valorizá-las como instrumento de expressão de necessidades e pensamentos. Em outro momento, para modificar o ensino, que deveria ser feito em função de objetivos práticos e claramente definidos: não somente ler, mas também ouvir, falar e escrever (CHAGAS, 1957, p. 54).

O autor segue argumentado que uma reforma não poderia vir tão rapidamente, pois, o objetivo principal era livrar o ensino de línguas de tanta carga gramatical que vinha acumulando por séculos, mas, aos poucos, em tentativas esparsas de sistematização, tendo que ceder às investidas contínuas do “*tradicionalismo todopoderoso*” (CHAGAS, 1957, p. 54).

Apesar do contexto incentivador de mudanças que atingiu o ensino de línguas, no século XIX, fatores importantes foram excluídos ao invés de somados; por causa da tendência analítica que caracterizou o pensamento científico deste século. Para Chagas (1957, p.54), fatores como psicológico empírico, fonética experimental, “*intuicionismo*” espírito prático, deveriam ter sido somados aos aspectos positivos do ensino tradicional.

Os linguistas também se interessaram pelas controvérsias que emergiram sobre a melhor maneira de ensinar língua estrangeira, e as ideias eram discutidas e defendidas com fervor em livros, artigos e panfletos. Segundo Richards e Rodgers (2001), Henry Sweet defendeu que os princípios metodológicos sólidos deveriam ser baseados em uma análise científica da língua, e em um estudo psicológico. Segundo Titone (2004, p. 270) Sweet escreveu um panfleto, *The Practical Study of Foreign Language*, em 1899, que serviu de base para o panfleto *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*, de 1942, de Bloomfield.

Na Alemanha, Viëtor (1850-1918) usou a teoria linguística para justificar sua visão no ensino de língua. Publicou um manifesto, em 1882, que dizia que o ensino de língua deveria retroceder. Conforme Chagas (1957, p. 71) e Freudenstein (1996, p. 43),

retroceder ao período anterior a Renascença, em que as línguas eram aprendidas pela imitação e pela repetição, através do contato imediato com as pessoas e as coisas.

Viëtor defendeu que o treinamento de fonética capacitaria os professores para pronunciar a língua com perfeição. Os fundamentos elementares de uma língua eram os padrões do discurso em vez da gramática.

Viëtor, Sweet e outros reformistas no final do século XIX compartilhavam várias convicções sobre os princípios em que as novas abordagens para o ensino de língua estrangeira deveriam ser baseados, apesar de discordarem com frequência nos procedimentos específicos que defendiam para ensinar uma língua.

Conforme Richards e Rodgers (2001), os reformistas acreditavam, de maneira geral, nos seguintes princípios: 1) a parte oral de uma língua é fundamental e isso deve refletir numa metodologia baseado no oral; 2) as descobertas da fonética devem ser aplicadas no ensino e ao treinamento do professor; 3) os alunos devem ouvir a língua, primeiro, antes de vê-la escrita; 4) as palavras devem ser apresentadas em proposições, e as proposições devem ser praticadas em contextos significativos/relevantes e não ensinadas de maneira isolada, elementos desconectados; 5) as regras gramaticais só devem ser ensinadas depois que os alunos tenham praticado os pontos gramaticais em contexto, indutivamente; 6) a tradução deveria ser evitada, embora a língua nativa pudessem ser usada para explicar novas palavras ou para verificar a compreensão.

Estes princípios, segundo Richards e Rodgers (2001, p. 10), forneceram as bases teóricas para uma abordagem fundamentada de ensino, com base numa abordagem científica para o ensino/aprendizagem de línguas. Refletem o início da disciplina linguística aplicada, a parte do estudo da linguagem que se preocupada com o estudo do ensino e aprendizagem de segunda língua e língua estrangeira.

De acordo com Richards e Rodgers (2001), as obras de eruditos como Sweet, Viëtor e Passy forneceram sugestões de como esses princípios de linguística aplicada poderiam ser colocados em prática da melhor maneira. Nenhuma destas propostas assumiu o *status* de método, contudo, no sentido de um *design* reconhecido e implantado uniformemente no ensino de uma língua.

Mas paralelo às ideias colocadas pelos membros do Movimento de reforma, havia um interesse em desenvolver princípios de ensino de língua tirados de princípios naturalistas de aprendizagem de línguas, como vistos na aquisição de primeira língua. O resultado foi chamado de método natural, e eventualmente levou ao desenvolvimento do que ficou conhecido como Método Direto.

Antes de passar para o Método Direto, outra consequência da reforma se fez notável. O ensino do latim foi também renovado. Chagas (1957, p. 78) descreve de maneira interessante essa reviravolta:

As línguas modernas pagaram ao seu generoso ancestral romano, mais cedo do que se poderia esperar, a dívida que consistiu no uso do velho método que dele havia recebido, como que por empréstimo ainda nos dias recuados do Renascimento. Assim como, graças à sua influência, o estudo dos “idiomas vivos” passou a fazer-se pelos recursos indiretos da tradução e da gramática, nesta outra fase de transformações, que foi a passagem do século XIX ao século XX, ocorreu precisamente o inverso: o ensino do latim como língua de uso corrente. (CHAGAS, 1957, p. 78)

Chagas (1957, p. 81) menciona a Revista *Auxilium Latinum* em que os alunos escrevem artigos em latim tanto para falar das coisas da era romana como para falar do último modelo de avião, ou do último filme em cartaz. O interessante era a maneira com que os alunos de latim comparavam a vida na época do latim falado, com a vida deles, “*mas não pelo simples amor ao paradoxo*”, mas assim eles percebiam as diferenças e aos poucos conseguiam “*formular julgamentos mais seguros, à luz de uma perspectiva histórica, sobre as origens, excelências e desvantagens de muitas de suas próprias instituições*”. E mais importante do ponto de vista cultural, é a descoberta de semelhanças entre o antigo e o moderno. Essa atividade no ensino também coloca o conhecimento prévio do aluno em uso e assim ele pode fazer a ligação de sua própria realidade com o que aprendiam sobre os antigos romanos, consolidando o assunto. A revista *Auxilium Latinum* é publicada nos EUA, segundo a revista *TIME*, no site: <http://www.time.com/time/magazine/article/0,9171,869402,00.html>

1.3.4 Método Direto

Gouin foi um dos primeiros reformistas do século XIX que tentaram construir uma metodologia com base nas observações do aprendizado de língua das crianças. Outros reformistas, no final do século XIX, também deram atenção aos princípios naturalistas de aprendizagem de língua, e, por esta razão, foram muitas vezes chamados de defensores do método “natural”.

Na verdade, em vários momentos na história do ensino de língua, tentou-se fazer com que o ensino de segunda língua fosse mais como o ensino da primeira. Segundo Richards e Rodgers (2001) um dos que tentaram usar os princípios naturalistas no ensino de língua foi L. Sauveur (1826-1907), que usou interação oral intensiva, utilizando perguntas como maneira de apresentar e promover a língua. Fundou uma

escola de língua em Boston, no final de 1860, e seu método ficou conhecido como o Método Natural. O Método Natural é alvo de confusão por causa da Abordagem Natural; não se trata de sinônimos como o termo Natural pode sugerir. O primeiro é um método criado em meados do século XIX; e o segundo, por volta dos anos 80, por Krashen e Terrell.

Conforme Richards e Rodgers (2001, p. 11) Sauveur e outros que acreditavam no método natural, defendiam que uma língua estrangeira poderia ser ensinada sem tradução e sem o uso da língua nativa do aluno se o significado fosse transmitido diretamente através de demonstração e ações.

Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 12), o método Direto foi introduzido na França e na Alemanha, e foi aprovado oficialmente no final do século. Tornou-se amplamente conhecido nos EUA através de Sauveur e Maximilian Berlitz, que abriu várias escolas de línguas. Berlitz batizou o método com seu nome, a saber, Método Berlitz, que se caracterizava por seguir alguns princípios e procedimentos: 1) as aulas eram exclusivamente na língua alvo; 2) eram ensinados somente vocabulários e proposições do cotidiano; 3) a habilidade de comunicação oral era construída em progressão gradativa cuidadosa organizada em diálogos com perguntas e respostas entre professores e alunos, com aulas intensivas e com poucos alunos; 4) a gramática era ensinada indutivamente; 5) novos assuntos eram apresentados oralmente; 6) vocabulários concretos eram ensinados através de demonstração, objetos, imagens; vocabulários abstratos eram ensinados através de associação de ideias.

O Método Direto representava, segundo Richards e Rodgers (2001, p.13), o produto do iluminismo amador. Tinha muitas falhas. Até mesmo o nome ‘método direto’ foi considerado pomposo e inadequado por Chagas (1957, p. 62). Exigia professores que fossem nativos ou que fossem fluentes como os nativos. Dependia grandemente da capacidade dos professores, ao invés de livros didáticos, e nem todos os professores eram proficientes o bastante para aderirem aos princípios do método.

Chagas (1957, p. 98) explica, de maneira clara, o momento na história, o exagero do cientificismo que também afetou o ensino de línguas. Nas palavras dele,

E o que se viu, [...], foi o aparecimento de um cientificismo exagerado, e nem sempre recomendável, que invadiu todos os recantos do ensino das línguas para nele implantar o fetichismo do teste, a mania do número, o fanatismo da estatística, o culto de uma objetividade que reduzia o espírito humano às acanhadas proporções das “amostras”, à rígida uniformidade das curvas, à sistemática quantificação da qualidade [...] (CHAGAS, 1957, p. 98)

Segundo Richards e Rodgers (2001) apontam até os anos 20, o uso do método em escolas regulares na Europa diminuiu. Na França e na Alemanha, foi gradativamente sendo alterado para versões que combinavam algumas técnicas do método com atividades gramaticais mais controladas. A popularidade do método na Europa, na primeira parte do século XX, fez com que os especialistas em línguas estrangeiras tentassem implantar o método nas escolas e nas faculdades americanas, mas decidiram ir com cautela.

O ensino de línguas no Brasil era feito do mesmo modo em que se aprendia latim e grego na Renascença. De acordo com Chagas (1957, p. 112), meio século decorrido, após o manifesto de Viëtor e ainda se estudavam as línguas vivas, no Brasil, exatamente como se aprendia o latim e o grego em plena Renascença.

De acordo com Richards e Rodgers (2001, p. 13), um estudo que começou em 1923 sobre o estado da arte de ensino de línguas estrangeiras concluiu que nenhum método pode garantir resultados de sucesso. O objetivo de ensinar habilidades de conversação era considerado impraticável em vista do tempo limitado disponível para o ensino de línguas nas escolas, a capacidade limitada dos professores, e irrelevância de aprender conversação para um universitário americano comum, que necessitava mesmo de método de leitura.

De acordo com Perdue (2004, p.26) a pesquisa com o nome de *Coleman Report*, de 1929, defendia que um objetivo mais razoável para um curso de língua estrangeira seria um conhecimento de leitura da língua estrangeira, alcançada através da apresentação gradual de palavras e estruturas gramaticais em textos de leitura simples. O resultado principal desta recomendação foi que a leitura tornou-se o principal objetivo dos programas de língua estrangeira nos EUA. E assim permaneceu até a Segunda Guerra Mundial.

Apesar de ter popularidade na Europa, nem todos estavam contentes. Conforme Richards e Rodgers (2001, p. 13), o britânico Henry Sweet, da linguística aplicada, reconhecia as limitações do método e ofereceu inovações de procedimentos de ensino, mas faltava uma base metodológica de base. O foco principal era no uso exclusivo da língua alvo nas aulas, mas esqueceu pontos importantes. Sweet e outros linguistas defendiam o desenvolvimento de princípios metodológicos sólidos que pudessem servir de base para as técnicas de ensino.

Entre 1920 e 1930, os linguistas aplicados sistematizaram os princípios proposto anteriormente pelo Movimento de reforma e, assim, colocaram os alicerces no que se

tornou a abordagem britânica de ensino de inglês (Método Situacional ou Oral) como língua estrangeira. Desenvolvimentos subsequentes resultaram no Audiolingualismo nos EUA.

Esses linguistas, segundo Richards e Rodgers (2001, p. 19), primeiros estudiosos da linguística aplicada como Henry Sweet (1845-1912), Otto Jespersen (1860-1943) e Harold Palmer (1877-1949) elaboraram princípios e abordagens com fundamentação teórica que seriam o *design* dos programas, cursos e materiais do ensino de línguas. Buscaram respostas racionais para questões como os princípios de seleção e sequência do vocabulário e gramática, embora nenhum deles tenha visto nos métodos existentes a incorporação ideal de suas ideias.

O Método Direto, conforme Richards e Rodgers (2001) pode ser considerado como o primeiro método de ensino de língua estrangeira que chamou a atenção de professores e especialistas em ensino de línguas, e ofereceu uma metodologia que aparentemente levou o ensino de línguas para uma nova etapa. Marcou o início da era dos métodos.

1.3.5 Método Audiolingual

Brown (1980) descreve rapidamente como o próximo método teve seu início. Em suas palavras,

Aproximadamente no meio do século, os avanços únicos da lingüística e da psicologia tiveram um efeito profundo e duradouro na metodologia de ensino de línguas. A lingüística estrutural forneceu ferramentas para dissecar a linguagem em pequenos pedaços e para contrastar duas línguas “cientificamente”, e a psicologia behaviorista forneceu o modelo para ensinar virtualmente qualquer comportamento por condicionamento operante. Nascia o método Audiolingual, um método firmemente baseado em teoria. (BROWN, 1980, p. 242)

Para desenvolver sobre este método é necessário que se trate de dois pontos: os acontecimentos históricos da época, que será abordado nesta parte e um método britânico importante e paralelo, o Método Situacional, que será visto depois do método áudio visual. Importante também é apontar diferenças bases entre este método e o britânico. Será algo breve, porém esclarecedor.

O método Audiolingual aparece com mais frequência na literatura, tem-se a impressão de que é mais citado. No entanto, revisando a história dos métodos de ensino de línguas, percebe-se que mencionar o método Audiolingual e não mencionar o método Situacional é complicado, principalmente se a intenção é alcançar a origem dos métodos. O método Situacional, contemporâneo do Audiolingual, tem diferenças cruciais. Enquanto o Audiolingual permaneceu preso a estrutura; o Situacional,

preocupava-se mais com a função da linguagem, que era a comunicação, semeando as sementes da Abordagem Comunicativa.

1.3.5.1 Contexto Histórico – Programa do Exército Americano

O método que vinha sendo usado na América era o de leitura. Apesar de não satisfazer mais os requisitos daquele momento, a grande mudança só aconteceu com a segunda guerra mundial. Já não era suficiente ler o material estrangeiro, era preciso indivíduos que dominassem oralmente as línguas estrangeiras. Conforme Wilkins (1990, p. 288), a necessidade de linguistas no tempo da guerra mostrou que as exigências não poderiam ser atendidas sem treinamento especial e que os métodos em voga não produziam resultados satisfatórios.

O objetivo deste novo contexto, segundo Perdue (2004, p. 26), era produzir, com urgência, intérpretes e oradores habilidosos. Com a entrada dos EUA na Segunda Guerra, as autoridades viram a necessidade de oradores fluentes em japonês, alemão, e nas línguas dos países ocupados na Ásia Oriental. O autor afirma que intérpretes e tradutores em vários departamentos do governo eram requisitados, e teriam que ser capazes de fazer mais do que compreender textos.

Com isso, linguistas acadêmicos foram contratados para elaborar e supervisionar o Programa de Treinamento Especializado do Exército (*ASTP*) (WILKINS, 1990, p. 288). Os envolvidos na elaboração deste programa encontraram apoio no treinamento de linguagem dos antropólogos, linguistas e outros pesquisadores de campo. Conforme Perdue (2004, p. 26) aponta, os especialistas buscavam estudar as culturas onde as línguas eram com frequência ágrafas, como as ameríndias, e uma abordagem diferente foi usada para facilitar na aprendizagem das línguas dos grupos alvo.

Dentre os linguistas contratados para a elaboração deste programa havia um dos mais conhecidos, Leonard Bloomfield. Segundo Titone (2004, p. 274), Bloomfield escreveu um panfleto (*An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* em 1942), no início da segunda guerra, que traz orientações para quem deseja aprender uma língua e não tem uma instituição de ensino disponível. Este panfleto, segundo o autor, não tem nada de novidade, e Bloomfield usa livremente as obras de Sweet, Palmer e Jespersen. Além disso, Titone (2004, p. 274) argumenta que Sweet escreveu um panfleto (*The Practical Study of Foreign Languages* em 1899), quarenta e três anos antes do panfleto de Bloomfield, e que até o título da obra é semelhante. O autor afirma

que o panfleto de Bloomfield tornou-se leitura indispensável para os instrutores de línguas, o que difundiu o trabalho de Bloomfield.

O método do exército, segundo Hermann-Brennecke (2004, p. 59), consistia de grupos de 10 alunos que estudavam por um período de 9 meses, com 15 horas de instrução por semana. Incluíam 12 horas de trabalho oral com falantes nativos e 3 horas de gramática com linguistas profissionais. Conforme Perdue (2004, p. 27), os alunos tinham objetivos específicos ligados não somente ao domínio linguístico, mas também ao de auxiliar nos esforços de guerra através de tarefas militares.

Para Perdue (2004, p. 27), o sucesso do método se deu pela intensidade das atividades, junto com o contexto da guerra e o alto nível de motivação dos alunos.

Wilkins (1990, p. 288) mostra que, apesar do sucesso, o método não continuou porque o treinamento ocorreu em condições que não poderiam ser facilmente reproduzidas em qualquer lugar e, assim, não poderia ser aplicado em situação comum de ensino.

No entanto, segundo Perdue (2004, p. 27), o bom resultado ajudou a persuadir os principais linguistas americanos que estavam interessados no ensino e na aprendizagem de língua a desenvolver teoria e metodologia adequadas dos quais o método do exército se ressentia.

Segundo Richards e Rodgers (2001) a América tornava-se grande potência mundial e uma crescente demanda em especialização estrangeira no ensino de inglês. Muitos estudantes estrangeiros partiram para ingressar em universidades americanas, necessitavam de treinamento em inglês antes de começar os estudos. Esses fatores levaram para o surgimento da abordagem americana para o ensino, que em meados dos anos 50 se tornou no Método Audiolingual.

Para Hermann-Brennecke (2004), o método do exército serviu de modelo em relação a ênfase na linguagem oral, o uso de apoio mecânico, análise da linguagem em termos estruturalista, e se referiu à psicologia behaviorista para uma teoria de aprendizagem de linguagem.

De acordo com Hermann-Brennecke (2004, p. 58), o método Audiolingual se baseia na linguística estrutural e na psicologia behaviorista. Enfatizava a aprendizagem da linguagem oral, de fato, já foi também denominado: abordagem aural-oral, abordagem oral, e abordagem estrutural (HERMANN-BRENNECKE, 2004 e RICHARDS e RODGERS, 2001).

Um dos principais personagens desse método, Charles Fries, foi diretor do primeiro instituto de inglês desenvolvido na Universidade de Michigan, em 1939 (RICHARDS E RODGERS, 2001, p. 51). Segundo os autores, Fries foi treinado em linguística estrutural, e aplicou os princípios dessa linguística no ensino de linguagem. Para Fries, a gramática, ou a estrutura era o ponto de partida.

Conforme Richards e Rodgers (2001), com os desenvolvimentos relacionados ao método, foi criada uma verdadeira indústria em linguística aplicada americana, com comparações sistemáticas de inglês com outras línguas, com a intenção de resolver os problemas fundamentais sobre aprendizagem de língua estrangeira. Desse modo, apresentavam análises linguísticas consideráveis, mas muito pouca pedagogia (RICHARDS E RODGERS, 2001, p. 53).

O laboratório de linguagem, nascido nos anos 60, ofereceu apoio importante, com diálogos e frases chave que representavam estruturas sintáticas da linguagem, para serem imitadas e repetidas (HERMANN-BRENNECKE, 2004, p.59).

Resumindo, segundo Richards e Rodgers (2001, p. 53) o método audiolingual é uma combinação de teoria da linguística estrutural, análise contrastiva, procedimentos aural-oral, e psicologia behaviorista.

As críticas ao método tomou proporções maiores com as mudanças na teoria linguística americana nos anos 60. Para Richards e Rodgers (2001), o golpe definitivo veio em forma da crítica feita por Noam Chomsky, em sua obra *Estruturas Sintáticas* (1957), em que alega que a teoria behaviorista não pode dar conta da linguagem, pois o comportamento linguístico comum, por natureza, envolve inovação, formação de novas proposições de acordo com regras complexas e abstratas, não é um hábito formado.

O A-L é utilizado ainda hoje com adaptações.

1.3.5.2 Método Áudio-Visual

O Método Áudio visual (A-V) é uma combinação de alguns princípios do Audiolingual somados às outras técnicas e princípios. Baseia-se no uso coordenado de técnica de mídia visual e auditiva. Há duas versões: uma em que o uso do material visual e auditivo é imprescindível; e, outra, em que esse material serve apenas como ferramenta da aula, segundo Byram (2004, p. 61)

Conforme Byram (2004) uma das versões mais conhecidas é a francesa, *Méthod ructuro-Globale Audio Visuelle* (SGAV) desenvolvido simultaneamente nos anos 50 na Universidade de Zagreb e na *École Normale Supérieure* em Saint Cloud na França, onde

foi a sede do *Centre de Recherche et d'Étude pour la Diffusion du Français (CRÉDIF)*. Segundo Riley (2004, p.151), uma equipe do CRÉDIF foi comissionada para elaborar a versão francesa do *Threshold Level, Niveau Seuil*, publicada em 1976.

A versão SGAV foi importante porque o material que compõe o método foi tirado do Francês Fundamental. Segundo Cunha (1991, p. 40), pesquisadores da Universidade de *Saint-Cloud* fizeram gravações de conversações espontâneas que englobavam várias categorias sociais que representavam a sociedade francesa dos anos 50. Desse modo, o método SGVA foi aprimorado por Petar Gubernia e Paul Rivenc e sua equipe e tinha como base a Linguística da Fala e o Francês Fundamental (CUNHA, 1991, p. 38).

A forma clássica do método é estritamente monolíngue, com grande ênfase na parte oral, enquanto a leitura e a escrita são apresentadas depois de muito tempo. De acordo com Byram (2004, p. 61), o A-V tem uma relação próxima ao Método Direto e pode ser considerado como produto deste.

1.3.6 Método Situacional ou Método Oral

Foi desenvolvido por especialistas da área da linguística aplicada britânica entre os anos 30 e 60. Tem-se a impressão que não é muito conhecido por não ser muito mencionado na literatura, pois quando se aborda a história do ensino de línguas, o método Audiolingual é sempre o mencionado. O método Audiolingual foi desenvolvido nos EUA, e o Situacional foi desenvolvido pelos britânicos, em momento paralelo.

Embora não seja mencionado tanto quanto o Audiolingual, o Método Situacional tem material didático que é utilizado até hoje. Richards e Rodgers (2001, p. 36) apontam alguns livros como o *Streamline English*, (Heartley e Viney 1978), *Kernel Lessons Plus* (O'Neill 1973), entre outros. Professores de inglês, com pelo menos dez anos de experiência, podem ter utilizado estas coleções.

A origem desta abordagem começou com os trabalhos de linguistas britânicos, como Harold Palmer e A. S. Hornby. Richards e Rodgers (2001, p. 37) afirmam que eles tinham conhecimento dos trabalhos de Otto Jespersen e Daniel Jones e que também conheciam o Método Direto. Tentaram construir uma fundamentação mais científica para a abordagem oral no ensino de inglês, mais do que havia na época.

Dois aspectos receberam atenção especial neste método: o vocabulário e a leitura. As diferenças-chaves destes dois métodos são mencionadas nas origens da Abordagem Comunicativa.

1.4 Educação Bilíngue

1.4.1 Breve História

[...] são necessárias: a língua materna, para tratar dos negócios domésticos; as dos países vizinhos, para entrar em relações com eles [...]; para ler livros sabiamente escritos, a latina, que é a língua comum de gente instruída; para os filósofos e para os médicos, a grega e a arábica; para os teólogos, a grega e a hebraica. (COMENIUS, 1621 /1657, cap XXII p. 363)

A citação de Iohannis Amos Comenius (1592 – 1670) em sua obra *Didactica Magna* cita as línguas que um indivíduo deveria aprender para diferentes propósitos em sua vida, mostrando como aquela época favorecia o aprendizado de não uma, mas várias línguas. Aprender tantas línguas parece tarefa fácil.

Parece estranho que o autor, profundo conhecedor do tema, tenha aconselhado tantas línguas a serem aprendidas. É importante, no entanto, compreender que aprender uma ou mais línguas era algo comum, naquela época e lugar. Aprender uma língua não é só questão de *status* social, é uma habilidade que abre as portas para outras culturas e visões de mundo, tornando o indivíduo mais preparado.

De acordo com a história, não se sabe ao certo onde, quando ou quem deu os primeiros passos em direção ao ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira. Porém, a necessidade de comunicação com o outro foi que deu início às primeiras tentativas de se aprender uma língua. A partir daí, surgiram as consequências de se saber outras línguas, como conhecer novas culturas, novos povos, usufruir das transações comerciais, e enriquecer a própria língua.

Conforme Mclaughlin (1985, p. 3) afirma, desde o 3º milênio A.C., os sumérios tinham escribas que se dedicavam exclusivamente à educação. No final do 3º milênio, quando foram conquistados pelos acadianos, os escribas sumerianos compilaram os mais antigos dicionários bilíngues de que se tem notícia. Longos textos eram traduzidos do sumério para o acadiano, linha por linha. E, aparentemente, a ênfase era no sentido e não na tradução literal. As crianças na escola usavam tábuas bilíngues, muitas das quais ainda estão preservadas. Como os sumérios, os egípcios tinham escribas que os ensinavam as línguas dos povos conquistados. Embora pouco se saiba de como as línguas eram ensinadas, há evidências de que os escribas egípcios conheciam línguas de outros países.

Mclaughlin (1985) afirma que as línguas eram ensinadas de maneira formal e informal. Formal era quando a língua era adquirida em uma instituição; e informal, quando um indivíduo convivesse com pessoas que falassem outra língua.

Segundo Mclaughlin (1985, p. 3), as crianças romanas geralmente ouviam o grego na infância de uma babá ou de um escravo, e quando cresciam tinham educação bilíngue, muitas vezes de gregos que haviam ido a Roma para ser tutores ou abrir escolas bilíngues. Nas escolas, os alunos seguiam cursos paralelos de estudos dos “*Grammaticos*” grego e do “*Ludi Magister*” latino. Depois tinham aulas com um “*rhetor*” grego ou com um “*orator*” latino.

Assim, a língua grega era introduzida às crianças romanas mesmo antes de terem instruções formais em sua própria língua. Conforme Mclaughlin (1985, p. 3), quando as crianças iniciavam sua educação formal, já eram bilíngues nas duas línguas, embora algumas delas falassem latim com sotaque grego. E que, até o século IV A. C., a educação bilíngue era parte importante do currículo das crianças romanas.

O autor afirma que no começo do século III A. C., os romanos desenvolveram manuais bilíngues chamados de *Hermeneumata Pseudododsitheans*, compráveis aos livros modernos de conversação.

Na Europa medieval, segundo Mclaughlin (1985, p.4), latim era a língua internacional da comunicação e cultura. Todo homem culto era bilíngue, tendo estudado latim desde quando era criança. Essa tradição perdurou até o período da Renascença.

Segundo Grosjean (1982, p. 1), o bilinguismo é mundial, é um fenômeno que existe desde o começo da linguagem na história humana. Para o autor, é provável que nenhum grupo de linguagem tenha existido isolado de outros grupos, e a história da linguagem está repleta de exemplos do contato da língua, levando a alguma forma de bilinguismo.

Grosjean (1982) aponta vários fatores que levam ao bilinguismo: imigração por motivos políticos, sociais, econômicos; e fatores culturais e educacionais. Países como Canadá e EUA tem vasta experiência na educação bilíngue.

1.4. 2 Primeiro Programa Bilíngue Sistematizado

O Canadá representa uma sociedade industrializada moderna em que a questão da diversidade linguística tem consequências sociais e educacionais. Políticas oficiais, desde dos primeiros dias da Coroa Britânica, endossaram o bilinguismo. O Ato de 1867 da America do Norte Britânica concedeu o posto de língua oficial ao francês, (MCLAUGHLIN, 1985, p. 36). Mas foi somente séculos depois que outro ato viria para realmente fazer a diferença, como mostra Grosjean (1982, p. 16). O governo federal

decretou o Ato Línguas Oficiais em 1968-1969. O inglês e o francês foram declarados línguas oficiais e tinham direitos iguais em todos os aspectos da administração federal.

Nos anos 60, segundo Grosjean (1982) e Mclaughlin (1985) haviam aparentemente duas soluções para a diversidade linguística do Canadá: a) os franco canadenses deveriam assimilar os costumes dos anglo canadenses e dominar o inglês a fim de poder competir social e economicamente; b) os franco canadenses deveriam se separara do resto do Canadá e seguir seu caminho, independente socioeconomicamente. Wallace Lambert e seus colegas acreditavam que nenhuma das duas soluções seria aceitável. Decidiram que era importante desenvolver meios educacionais para reduzir a ignorância das crianças anglo canadenses em relação à língua e aos costumes dos franco canadenses.

O resultado foi um programa desenvolvido em cooperação com um grupo de pais anglo canadenses de Montreal. Os pais acreditavam que a educação na segunda língua deveria começar no ensino fundamental e estavam descontentes com os métodos tradicionais de ensino de língua estrangeira nas escolas. Propuseram, então, que seus filhos adquirissem o francês de uma maneira mais natural, ou seja, que o francês fosse a língua de ensino e de interação na escola. Segundo Grosjean (1982, p. 218), nascia o Projeto *Lambert*, que era monitorado por psicólogos e educadores da Universidade de McGill.

Conforme Grosjean (1982, p. 218), todos os alunos anglo canadenses tinham aulas em francês, ministradas por um professor francês na educação infantil e na primeira série. Na educação infantil podiam falar inglês; mas na primeira série, o inglês passava a ser desencorajado. Os professores jamais falavam inglês entre si, para criar, da melhor maneira possível, um ambiente totalmente francês. Na primeira série, o aluno seria alfabetizado em francês e tinha também a matemática na mesma língua. Na segunda série, começariam a ter inglês, uma hora por dia, sendo o resto do programa em francês. Nas demais séries, o inglês era introduzido cada vez mais, até que na sexta série, um pouco mais da metade do ensino, era em inglês.

Observou-se que os alunos deste programa, segundo Grosjean (1982, p. 218), estavam no mesmo nível de inteligência que os dos grupos de controle e o conhecimento de francês deles era muito melhor do que dos outros anglo canadenses da mesma idade. O autor ressalta que a aquisição do conteúdo não é prejudicado, e a competência na segunda língua é bem melhor do que geralmente é alcançado pelos alunos de cursos de língua (GROSJEAN, 1982, p.218).

Daí para frente, observando o modelo canadense, tiveram início outros programas semelhantes.

A educação bilíngue tem muitos significados, mas geralmente é usada para descrever que duas línguas são usadas para transmitir um programa do currículo escolar. Segundo Cummings (2004, p. 79), a educação bilíngue tem duas versões: forte e leve. A primeira ocorre quando as crianças tem permissão de usar a língua nativa no currículo por um curto período de tempo; seguindo para a educação regular, somente na língua majoritária. A segunda ocorre quando ambas as línguas são usadas na escola para promover o bilinguismo e a alfabetização em ambas as línguas.

A metodologia da linguagem da educação bilíngüe se preocupa com a maneira em que as línguas são mantidas separadas (por disciplinas e por pessoas, por exemplo), ou integradas (sendo usado as duas línguas ao mesmo tempo numa lição).

O termo bilinguismo aparentemente descreveria uma situação em que duas línguas são usadas numa escola. Porém, segundo Cummings (2004, p. 79), a educação bilíngue é um simples rótulo para um fenômeno diversificado. Uma distinção importante é entre uma escola onde há alunos bilíngues e uma escola que promove o bilinguismo. Em muitas escolas do mundo há crianças bilíngues e multilíngues. No entanto, o objetivo da escola pode ser o de garantir o desenvolvimento de uma só língua. Um aluno que fala a língua minoritária fluentemente, mas não fala a língua alvo, majoritária, leva a escola a ter como objetivo fazer com que a criança se torne fluente e aprenda a ler e escrever somente na língua majoritária, integrando a criança na sociedade da nova língua. Essa forma leve de educação bilíngue almeja a transição da cultura e linguagem nativas para a cultura e a linguagem estrangeiras.

Outro tipo de educação bilíngue tem como objetivo ensinar duas línguas, com o ensino sendo feito através das duas línguas, para que as crianças desenvolvam o bilinguismo e a literalidade completos. Neste tipo, os alunos podem receber grande parte da educação na língua nativa com a língua majoritária sendo utilizada para transmitir de vinte a noventa por cento do currículo. Também pode acontecer o contrário, onde a criança aprende através da segunda língua, seja ela majoritária ou minoritária.

Por exemplo, no Canadá, uma criança que fale inglês pode entrar para uma escola de imersão em francês, onde o currículo é ensinado em francês, como no exemplo do projeto *Lambert*. Este tipo ‘forte’ de educação bilíngue tem o objetivo de que a criança mantenha sua língua nativa e se torne culturalmente diversificada.

Quando se fala em educação bilíngue não implica somente em duas línguas, mas podem ser várias. Há escolas trilíngues e multilíngues. Cummings (2004, p. 79), dá dois exemplos: em Luxemburgo - a língua nativa/ alemão/ francês; e no Canadá - hebraico/inglês/francês.

O ensino por intermédio da segunda língua difere do ensino de segunda língua. No primeiro, a criança aprende as matérias escolares através da segunda língua, como história, matemática e ciências. O segundo é da maneira tradicional através de métodos e abordagens como a abordagem comunicativa, audiolingual, etc.

1.4.3 Educação Bilíngue no Brasil- Rápida Introdução

Alguns autores tratam da educação bilíngue no Brasil e nas Américas em geral. Na verdade, é um assunto bastante abordado ao se pesquisar a história do bilinguismo. As Américas foram áreas conquistadas, colonizadas e por isso há o envolvimento de várias línguas; e na grande maioria, houve uma sistematização para a imposição da língua trazida pelos conquistadores, implicando bilinguismo em muitos momentos. Antes mesmo do ‘ensino’ da língua do conquistador, os próprios nativos com culturas e línguas diversas, tiveram que ser bilíngues para poder negociar entre si; entre outras coisas, como, o casamento misto e a expansão de território. Mackey (2006, p. 642) afirma que há evidências de que alguns falantes de línguas ameríndias eram necessariamente bilíngues devido aos contatos feitos em comércio, confederação, casamentos mistos, e expansão territorial.

No Brasil não foi diferente; os índios também tem línguas diferentes; e certamente tiveram que ser bilíngues por motivos, senão iguais, muito parecidos com os citados. Com a chegada dos colonizadores, os contatos entre as línguas aumentaram entre a língua do conquistador e a língua local, dependendo do local, se houvessem línguas diferentes, o contato seria entre várias línguas e não uma única. Os objetivos principais da época da colonização dos programas de línguas eram evangelizar os nativos na língua deles e ensinar a língua do poder aos indígenas da elite que frequentavam escolas, segundo Mackey (2006, p. 643).

Com todos os programas de ensino de línguas, pelo menos nas Américas, que foram implantados pelos colonizadores, somente no século XX é que se tem a impressão de que o bilinguismo em sala de aula veio a ser um fenômeno. Para Mackey

(2006, p. 643), o bilinguismo em sala de aula parece ser um fenômeno do século XX. Porém, a história está repleta de exemplo de programas de ensino de línguas.

O problema da educação em outras línguas no Brasil se apresenta diferente do resto do mundo. O Brasil tem muitas línguas além do português. Há comunidades que preservam completamente suas línguas maternas; imigrantes, que ensinam suas línguas nas escolas; no entanto, a língua portuguesa é sempre a mais importante, por ser a oficial. O indivíduo que queira seguir uma carreira acadêmica, por exemplo, precisa ‘dominar’ o português. Para fazer concursos públicos, é preciso domínio do português.

Diferente de outras situações encontradas nos EUA, por exemplo, em que filhos de imigrantes tem que aprender inglês para fazer parte do mercado de trabalho. Há imigrantes que não falam inglês, e que jamais poderiam almejar uma posição acadêmica, por exemplo.

No Brasil, não há uma necessidade primordial de se aprender uma língua estrangeira. Diferente de alguns países como o Líbano, segundo Shaaban (2000), cada cidadão tem que ser fluente em pelo menos uma língua estrangeira para fins comunicativos e propósitos acadêmicos, o aluno brasileiro tem sua primeira grande preocupação com uma língua estrangeira quando vai fazer vestibular, em que precisa escolher entre inglês, francês ou espanhol. O aluno é preparado para realizar uma prova que avalia, basicamente, a estrutura da língua estrangeira.

Segundo Chagas (1957, p. 137), quando o conhecimento de um idioma é exigido, o seu estudo se faz simplesmente em vista do vestibular respectivo, pouco importando o aspecto realmente educativo ou cultural que se deve levar em conta no ensino de qualquer disciplina.

Há escolas bilíngues em várias línguas aqui no Brasil. Em Brasília, há escolas monolíngues e bilíngues de francês, alemão, italiano; e, há até uma escola Belga.

O ensino de línguas no Recife se situa basicamente em quatro situações. São elas: curso de inglês; inglês oferecido nos colégios; escola bilíngue, e escola monolíngue em inglês. Os cursos são ABA, Cultura Inglesa, America, CNA, *Wizard*, *Wise up*, *Yazigi*, *Elc-Idiomas*, *Number # 1*, etc.; inglês de colégio é o que prepara para o vestibular; as escolas bilíngue são a *Maple Bear* e o Centro Internacional de Educação e Cultura (CIEC); e a monolíngue, em inglês, é a Escola Americana do Recife.

1.5 Abordagens Diretamente envolvidas na Pesquisa

1.5.1 Abordagem Comunicativa

Décadas após a segunda guerra mundial, muitas mudanças ocorreram na economia, na sociedade, bem como no sistema educacional, o que levou a criação de novos interesses em relação ao aprendizado de língua estrangeira.

As origens do Ensino Comunicativo de Linguagem (CLT) são encontradas nas mudanças das tradições britânicas do ensino de línguas no final dos anos 60. Até essa data, a Abordagem Situacional representava a principal abordagem para o ensino de língua estrangeira. A língua era ensinada, segundo Richards e Rodgers (2001, p. 153), através de situações que propiciavam prática das estruturas básicas de maneira relevante, significativa. Porém, em meados dos anos 60, assim como o método Audiolingual nos EUA estava a caminho da rejeição, a abordagem Situacional começou a ser questionada pelos estudiosos britânicos da linguística aplicada.

Por volta deste período, um dos fatores determinantes para a virada no ensino de línguas veio com a repercussão da obra de Noam Chomsky, *Estruturas Sintáticas* (1957) que mostrou que as teorias de linguagem da época não eram capazes de dar conta das características fundamentais da linguagem: a criatividade e a originalidade da fala do indivíduo. Assim, o Método Audiolingual perdeu uma das suas principais teorias.

O Método Situacional desapontava porque o potencial funcional e comunicativo da linguagem estava sendo inadequadamente tratado na época. De acordo com Richards e Rodgers (2001, p. 153), viam a necessidade de prestar mais atenção a proficiência comunicativa em vez de acalantar um mero domínio de estrutura.

Em resumo, o Método Audiolingual enfatizava a estrutura da língua; e o Situacional, preocupou-se menos com a estrutura da língua e realmente focalizou a função comunicativa da linguagem. E está é uma das mais significantes diferenças entre os dois métodos.

De acordo com Richards e Rodgers (2001, p.153), estudiosos como Chirstopher Candlin e Henry Widdowson (1935) buscaram apoio nos trabalhos de linguistas britânicos funcionais como John Firth (1890-1960), M.A.K. Halliday (1925); nos trabalhos dos americanos da sociolinguística como Dell Hymes (1927), John Gumperz (1922) e Willim Labov (1927), assim como nos trabalhos filosóficos de John Austin (1911-1960) e John Searle (1932).

Outra diferença veio por conta das próprias mudanças das realidades educacionais na Europa. Com a aproximação dos países europeus, a necessidade de ensino de línguas aumentou. Richards e Rodgers (2001, p. 154) comentam, o aumento da interdependência dos países da Europa trouxe a necessidade de maiores esforços em relação ao ensino de adultos das principais línguas do Mercado Comum Europeu. Acrescentam que o Conselho Europeu, organização regional para incentivar a cooperação cultural e educacional entre os países europeus, examinou o problema e patrocinou conferências internacionais sobre o ensino de línguas, publicou livros, e ativamente promoveu a formação da Associação de Linguística Aplicada. Então, a necessidade de desenvolver métodos alternativos de ensino de línguas se tornou a grande prioridade.

Em 1971, um grupo de especialistas começou a investigar a possibilidade de desenvolver cursos de línguas em sistemas de unidades (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 154), em que as atividades de aprendizagem fossem divididas em unidades, cada uma correspondendo às necessidades dos alunos e que fosse sistematicamente ligada a todas as outras unidades. O grupo buscou apoio nos estudos sobre as necessidades dos alunos europeus. Vê-se que despontava uma das características da abordagem comunicativa que é a importância de considerar as necessidades do aluno.

O resultado desta busca colocou em evidência o trabalho de um linguista britânico, D.A. Wilkins (1972) que preparou um documento preliminar que propôs uma definição de linguagem funcional ou comunicativa que pudesse servir de base para o desenvolvimento de roteiros comunicativos para o ensino de línguas. Richards e Rodgers (2001, p. 154) apontam que a contribuição de Wilkins foi uma análise dos significados comunicativos que um aluno precisaria para entender e se expressar. Segundo os autores, em vez de descrever o cerne da linguagem através de conceitos tradicionais de gramática e vocabulário, Wilkins tentou demonstrar os sistemas de significados que estão por trás dos usos comunicativos da linguagem.

No seu documento, Wilkins descreveu dois tipos de significados: categorias de noções e função comunicativa. Depois, Wilkins revisou e ampliou seu trabalho e o transformou em livro com o título de Roteiros de Noções/ *Notional Syllabuses* que teve um forte impacto no ensino comunicativo da linguagem.

Esclarecendo um pouco sobre categorias de noções e função comunicativa da linguagem, a *Routledge Encyclopedia* de Ensino e Aprendizagem de Línguas, no Artigo de Santi (2004), tem-se a seguinte explicação,

[...] noções geralmente denotam conceitos abstratos que refletem, em geral e possivelmente universalmente, categorias da experiência humana como horas, quantidade, lugar, frequência, por exemplo. É neste sentido que as noções são definidas no ensino de língua estrangeira. (SANTI, 2004, p. 449)

O autor afirma que, enquanto as noções se referem às categorias de pensamento e experiência humana, as funções se baseiam no comportamento humano. As funções seriam oferecer ajuda, aceitar um convite, cumprimentar uma pessoa, recusar um convite, dizer não, fazer pedidos, reclamar; frases do tipo ‘Oi, como vai?’, ‘Em que posso ajudar?’, etc. Resumindo, conforme Santi (2004, p. 450), as noções categorizam o que as pessoas podem falar em geral; e as funções, como as coisas são ditas em um determinado contexto.

O Conselho Europeu incorporou a análise de Wilkins em um conjunto de especificações que serviram para o *Threshold Level* (1973), que se refere ao primeiro nível de proficiência; ou seja, é um modelo de referência que ajuda na delimitação dos conteúdos a serem aprendidos pelo aluno. Seguindo os moldes do *Threshold Level*, modelos em outras línguas já foram desenvolvidos como o *Un Niveau Seuil*, de francês publicado em 1976, segundo Sercu (2004).

Richards e Rodgers (2001, p. 154) resumem da seguinte maneira o conjunto de fatores que contribuíram para o nascimento da abordagem comunicativa:

[...] o trabalho do Conselho Europeu; as obras de Wilkins, Widdowson, Candlin, Brumfit, Keith Johnson e outros britânicos da linguística aplicada sobre as bases teóricas de uma abordagem comunicativa ou funcional para o ensino de línguas; a rápida utilização destes princípios pelos britânicos especialistas em ensino de língua; centros de desenvolvimento de currículos, e até governos deram proeminência nacional e internacionalmente ao que veio a ser referido como abordagem comunicativa, ou simplesmente Ensino Comunicativo de Linguagem (CLT). (RICHARDS E RODGERS, 2001, p. 154)

Em meados dos anos 70, o campo de trabalho da CLT expandiu e já não era mais um movimento de inovação. A abordagem, segundo Richards e Rodgers (2001, p. 155), que passou a ser considerada uma abordagem (e não um método), almejava que a competência comunicativa fosse o objetivo do ensino de línguas e que iria desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades que levem em consideração a interdependência da linguagem com a comunicação.

A abordagem comunicativa vem sendo utilizada no Recife há muitos anos e na maioria dos cursos de inglês. Como a definição de abordagem, diferentemente da definição de método, mostra que não está presa a uma determinada regra, é flexível. Para Richards e Rodgers (2001, p. 155.), a ampla aceitação e as várias maneiras que a AC pode ser interpretada e aplicada, pode ser atribuído ao fato de que os praticantes de

diferentes tradições educacionais podem se identificar, e conseqüentemente interpretar de diferentes maneiras.

Segundo Spada (2007, p. 284), essa abordagem é a mais utilizada no ensino de línguas.

Para mostrar de maneira mais simplificada, alguns pontos que caracterizam a AC, em contraste com o método Audiolingual, e representam basicamente o antes e o depois em relação ao ensino e aprendizagem de língua estrangeira, Richard e Rodgers (2001, p. 157) apresentam vinte e dois itens, em lista elaborada por Finocchiano e Brumfit (1983) que apontam as grandes diferenças entre as abordagens comunicativas e as tradições anteriores do ensino da língua. Porém apenas cinco serão apresentados aqui. São eles:

Quadro 01 – Contraste do método audiolingual com a abordagem comunicativa

Audiolingual	Abordagem Comunicativa
1) Dá mais atenção à estrutura do que ao significado.	1) o significado é primordial.
2) Os itens da linguagem não são necessariamente contextualizados.	2) A contextualização é premissa básica.
3) Aprender uma língua é aprender sua estrutura, sons, ou palavras.	3) aprender uma língua é aprender a se comunicar.
4) A competência linguística é o objetivo desejado.	4) A competência comunicativa é o objetivo desejado (a habilidade de usar o sistema linguístico de maneira eficaz e apropriada)
5) Linguagem é um hábito, então erros devem ser evitados a todo custo.	5) a linguagem é criada pelo indivíduo, muitas vezes através de tentativas e erros.

1.5.2 Abordagem Natural

A Abordagem Natural (NA) foi desenvolvida por Tracy Terrell e Stephen Krashen. Em 1977, Tracy Terrell, professor de espanhol na Califórnia, elaborou uma proposta para uma ‘nova’ filosofia para o ensino de línguas. Era uma tentativa de desenvolver uma proposta para o ensino de línguas que incorporava os princípios ‘naturalistas’ que pesquisadores identificaram nos estudos da aquisição da segunda língua.

Terrell juntou-se a Stephen Krashen, da linguística aplicada, da Universidade de *Southern* Califórnia. O trabalho de Krashen sobre a aquisição de segunda língua e a experiência de ensino de Terrell formaram as bases da AN. Os princípios e práticas desta abordagem foram publicados no livro *Abordagem Natural* (1983), de Krashen e Terrell. O livro apresenta partes teóricas preparadas por Krashen e partes de implantação da abordagem e procedimentos de sala de aula preparados, em grande parte, por Terrell.

Krashen e Terrell consideram a AN como uma abordagem tradicional no sentido de que não aborda a gramática da língua alvo. Para Krashen, nem o método gramática e tradução é tão antigo e tradicional quanto o método de adquirir uma língua em seu ambiente natural.

Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 178), o termo ‘natural’ enfatiza que os princípios por trás da AN estão de acordo com os princípios naturalistas encontrados na bem sucedida aquisição de segunda língua. Os autores da AN vem a comunicação como função primária da linguagem, e desde que ela focaliza em ensinar habilidades comunicativas, consideram a AN com um exemplo de abordagem comunicativa.

Conforme Richards e Rodgers (2001), embora Krashen e Terrell reconheçam a estruturação gramatical, acreditam que a gramática não precisa de tanta atenção nem análise.

A teoria de base da AN é chamada de Modelo Monitor, que consiste de cinco hipóteses básicas:

1. Aquisição e Aprendizagem.

Krashen (1985, p. 10), em sua teoria de aquisição de segunda língua afirma que os adultos tem dois caminhos distintos e independentes de desenvolver competência em uma segunda língua: aquisição e aprendizagem. Essa distinção entre aquisição e aprendizagem, segundo Krashen, é a mais fundamental de todas as hipóteses.

De acordo com Krashen (1985), o primeiro caminho é a aquisição de linguagem, um processo muito parecido com o que as crianças passam quando estão desenvolvendo habilidade em sua primeira língua. É um processo inconsciente; os indivíduos, neste processo, não estão geralmente conscientes de que estejam adquirindo uma língua, mas, estão conscientes de que estão utilizando a linguagem para se comunicar. O resultado da aquisição da língua, competência adquirida, é também inconsciente. Neste processo, as regras gramaticais da língua a ser adquirida, passam despercebidas, é um processo

inconsciente. Outra maneira de conceituar o termo aquisição é descrevê-lo como aprendizagem implícita, aprendizagem informal, ou aprendizagem natural.

O segundo caminho, segundo Krashen (1985), para desenvolver a competência em uma segunda língua é através da aprendizagem. O autor explica que o termo aprendizagem, neste contexto, refere-se ao conhecimento consciente da segunda língua, saber as regras, e ser capaz de falar sobre elas. A aprendizagem seria saber sobre a língua, saber a gramática; conhecimento formal da língua.

Krashen (1985) argumenta que os adultos podem alcançar níveis de proficiência na segunda língua quase como um nativo. No entanto, não podem acessar o Dispositivo de Aquisição de Linguagem (*LAD*) que as crianças usam. Afirma também que as crianças desenvolvem competência em uma segunda língua somente através da aquisição, pois não passam pelo ensino formal da língua.

2. Ordem Natural

Para Krashen (1985, p. 12) uma das descobertas mais marcantes na pesquisa sobre aquisição de linguagem foi que a aquisição de estruturas gramaticais acontece em uma ordem previsível. Algumas estruturas gramaticais ou morfemas são adquiridos antes de outros na primeira língua e há uma ordem natural semelhante na aquisição de segunda língua. A implicação da ordem natural não é que o material para o ensino da linguagem seja organizado de acordo com a sequência apresentada pela ordem natural, mas que a aquisição é inconsciente e, por isso, está livre da intervenção consciente.

3. Monitor

Segundo Krashen (1985), o monitor é um aspecto do processo de aprendizagem. Edita e faz alterações ou correções quando são percebidas conscientemente. Krashen acredita que a fluência no desempenho da segunda língua é por causa do que adquirimos, e não por causa do que aprendemos. Assim, o monitor tem pouca ação no processo de obtenção de competência comunicativa. O autor sugere três condições para o seu uso: o tempo tem que ser suficiente; a atenção deve estar voltada para a forma e não para o significado; e o aluno deve conhecer as regras.

4. Exposição à língua alvo

Essa hipótese está relacionada à aquisição e não com a aprendizagem. Para Krashen (1985, p. 20), as pessoas adquirem uma língua de maneira mais eficaz através de mensagens que sejam um pouco além de seu nível atual de competência. Ou seja, um aluno de nível X, em relação a sua atual competência na segunda língua, recebe *Input X + 1*, acionando, assim o processo de aquisição. O *Input* deve ser relevante e não estar

em sequência gramatical. Incluindo nesta hipótese, está o período silencioso, em que o aluno passa um período de silêncio antes de produzir na língua alvo. Neste momento é que, de acordo com Krashen (1985, p. 27), o indivíduo vai construir a competência na segunda língua, através do *input*, e de entender a linguagem ao seu redor.

5. Filtro Afetivo

O estado emocional do aluno, segundo Krashen, é como um filtro ajustável que permite ou impede que o *Input* necessário para aquisição seja alcançado. Em outras palavras, a língua deve ser ensinada em contextos de pouca ansiedade porque os alunos mais relaxados recebem mais exposição da língua e interagem com segurança. O filtro é “afetivo” porque existem alguns fatores que regulam sua potência. Os fatores são autoconfiança, motivação e ansiedade.

A Abordagem Natural utiliza algumas técnicas e atividades que inicialmente pertencem aos métodos e abordagens de outros períodos, com teorias diferentes. Para a abordagem Natural, o importante é adaptar essas técnicas e atividades para favorecer a função comunicativa da língua e, assim, proporcionar maior compreensão. O método Resposta Física Total (*TPR*) desenvolvido por Asher 1977 é, uma das técnicas que faz parte do repertório da abordagem Natural. Para Krashen (1981, p.107), o uso de técnicas como o *TPR* também pode proporcionar quantidades úteis da língua alvo em sala de aula.

1.5.3 Abordagem Instrução Baseada no Conteúdo (CBI)

A integração de linguagem com disciplinas pode ser encontrada sob vários nomes: Instrução Baseada no Conteúdo (CBI), Imersão, Ensino Bilíngue, Aprendizagem Integrada de Conteúdo e Linguagem (CLIL), e Língua X como Meio de Instrução (DALTON-PUFFER e SMIT, 2007, p. 7). Todas as versões procuram integrar a língua alvo nas disciplinas ou conteúdos diversos. Não somente apresentam nomes diferentes, mas também integrar esses conteúdos de maneiras que podem variar. Para Dalton-Puffer e Smit (2007, p. 8), as realidades educacionais efetivas que abrangem os rótulos podem variar consideravelmente de situação para situação.

Desse modo, este trabalho, especificamente, aborda a versão CBI ou *Content and Language Integrated Learning* (CLIL), respectivamente, a primeira, como é conhecida nos EUA, e a segunda, na Europa.

Instrução Baseada no Conteúdo, *Content-based Instruction* (CBI) é uma abordagem que se refere ao ensino de segunda língua em que o ensino é organizado a partir de conteúdos, em vez de materiais de linguagem. Segundo Richards e Rodgers (2001), embora o termo ‘conteúdo’ tenha muitos significados no ensino de línguas, refere-se, com maior frequência, a matéria, a disciplina, ou temas que se vai aprender; e não, à linguagem que é utilizada para a comunicação deles. A CBI apresenta diferenças em sua abordagem que será visto mais adiante.

A CBI, como aponta Richards e Rodgers (2001, p. 204), baseia-se nos princípios do Ensino Comunicativo da Linguagem (CLT), em que argumenta que as aulas deveriam buscar a comunicação real e a troca de informação; uma situação ideal para o aprendizado de uma segunda língua seria aquela em que o tema do ensino de linguagem não fosse sobre gramática ou funções, mas sim, sobre um conteúdo fora do domínio da linguagem. A língua ensinada poderia ser usada para apresentar uma disciplina, e os alunos aprenderiam a língua como um sub produto do aprendizado do conteúdo. Esta é a visão da CBI.

Conforme Richards e Rodgers (2001), a história da CBI começou com uma proposta, Linguagem através do Currículo (*Language Across the Curriculum*), para a educação da língua materna que resultou de recomendações feitas pelo governo britânico em meados dos anos 70. O relatório recomendava que a leitura e a escrita fossem alvo de todas as disciplinas do currículo, e não somente nas aulas de linguagem. Além disso, recomendou que habilidades de linguagem também fossem trabalhadas em todas as disciplinas, e não deixadas a cargo do professor de inglês. Este relatório influenciou a educação americana e o slogan “*Todo professor, um professor de inglês*” se tornou bastante conhecido entre os professores (RICHARDS e RODGRERS, 2001).

Em seguida, a educação bilíngue agregou o que aparentemente estava faltando para o nascimento da CBI. Programas da educação bilíngue deram sua contribuição como: programa de imersão, do Canadá; programa para alunos com proficiência limitada, programa de linguagem para propósitos específicos, etc.

Na prática, segundo Richards e Rodgers (2001), quando os alunos se concentram nas atividades, são expostos à linguagem, tornam-se engajados, seguem as atividades, participam, e, como resultado, fazem a ligação entre a linguagem e o conteúdo das atividades. O aluno adquire a segunda língua de maneira mais eficaz, quando está camuflada em um conteúdo do interesse do aluno.

Segundo Richards e Rodgers (2001), outro aspecto é que a CBI busca construir com base no conhecimento e experiências prévias dos alunos. Os alunos não são *tabula rasa*, são vistos como portadores de conhecimento. A CBI se resume a aprender fazendo.

Os alunos, nesta abordagem, apresentam um papel amplo. Richards e Rodgers (2001, p. 213) afirmam que os alunos tem que ser intérpretes ativos do que ouvem, tolerar incertezas durante o caminho da aprendizagem, explorar estratégias de aprendizagem alternativas, buscar interpretações variadas de textos orais e escritos.

Segundo a Enciclopédia *Routledge* de Ensino e Aprendizagem de Línguas, no artigo *Content Based Instruction* de Malmkjer (2004, p. 137), o termo abrange uma gama de abordagens que integram a linguagem com o conteúdo. Essas abordagens formam um continuum que, de um extremo, enfatiza o aprendizado do conteúdo através da segunda língua/língua estrangeira; e do outro, enfatiza o aprendizado da língua através do conteúdo.

Segundo Malmkjer (2004), o continuum da CBI apresenta em uma de suas extremidades as abordagens com ênfase no conteúdo e as abordagens com ênfase na linguagem. Nas primeiras, que enfatizam o conteúdo, encontramos dois tipos principais de abordagens: imersão e *sheltered*. Nestas abordagens, os alunos aprendem a segunda língua/língua estrangeira como uma disciplina, uma classe ou curso. O conteúdo é ensinado por intermédio da língua alvo. Os alunos tem que alcançar bons resultados tanto no conteúdo quanto na linguagem.

Nos programas de imersão, com ênfase no conteúdo, a segunda língua/língua estrangeira serve de meio de instrução para ensinar algumas disciplinas do currículo escolar; e o mais importante são os resultados do conteúdo (disciplinas).

Nos programas *sheltered*, com ênfase no conteúdo, as disciplinas são ensinadas por intermédio da segunda língua/língua estrangeira, utilizando estratégias de instrução que facilitem a compressão do conteúdo por parte daqueles com um nível menor de proficiência na língua alvo. Com frequência, os alunos deste tipo de programa são também alunos de segunda língua/língua estrangeira em paralelo.

As abordagens com ênfase no conteúdo dão prioridade ao aprendizado do conteúdo das disciplinas. Segundo Malmkjer (2004, p. 137), aprender a língua é importante, mas é com frequência um subproduto da aprendizagem do conteúdo.

No segundo, que enfatizam a linguagem, estão os programas como ensino com base em temas, tópicos, e conteúdos. Nestes, o aprendizado de línguas é o objetivo

principal do curso. O conteúdo é utilizado pelos instrutores de língua a fim de tornar o aprendizado mais interessante e oferecer tópicos significantes e autênticos sobre os quais possam se comunicar.

Nas abordagens com ênfase na linguagem, o conteúdo é o meio para ensinar a língua; diferente daquelas com ênfase no conteúdo que usam a língua para ensinar o conteúdo. Os conteúdos utilizados nestas abordagens variam. Podem ser tirados de temas do conteúdo acadêmico (os insetos, o sistema solar, etc.), de disciplinas como ciências, ou podem misturar disciplinas. Os temas também podem ser tirados da cultura da língua alvo, sua história, geografia, economia, instituições sociais e políticas. Ou podem ser tópicos de interesse dos alunos.

Nesta extremidade do continuum, de acordo com Malmkjer (2004, p. 139), também se encontram as abordagens que utilizam tarefas, atividades que se baseiam no conteúdo que servem aos objetivos do Ensino Comunicativo da linguagem. Isso significa que, se o ensino comunicativo se propuser a proporcionar aos seus alunos tarefas autênticas, significativas e relevantes para o uso da língua, então o conteúdo pode ser uma fonte rica. Aqui o conteúdo não é o objetivo principal. Em vez disso, o aprendizado da língua é o objetivo maior, e o conteúdo é apenas um meio eficaz como fonte para as atividades de prática de linguagem. Os professores de língua selecionam aquelas atividades com grau maior de apoio que facilite a transmissão do assunto.

No centro do continuum, estão os programas que tanto enfatizam a linguagem como o conteúdo. Nestes programas, as aulas de linguagem acompanham as aulas de disciplinas que são ensinadas na língua alvo. Nas escolas, esta modalidade é mais encontrada no ensino infantil e fundamental nos EUA.

Os professores de conteúdo e linguagem trabalham em conjunto para assegurar que os alunos aprendam o conteúdo das disciplinas e as habilidades linguísticas necessárias para aprendizagem do conteúdo com sucesso.

Por fim, outro tipo que integra linguagem e conteúdo são os cursos de linguagem com propósitos específicos como inglês para médicos, espanhol para arquitetura, etc.

A CBI, que integra a linguagem com o conteúdo de disciplinas escolar, chamou a atenção, primeiro porque resolveria o problema da aquisição de linguagem dos alunos estrangeiros, que teriam pois que estudar duas coisas ao mesmo tempo, em vez de, com aulas tradicionais de inglês em separado buscando proficiência, para depois avançar nos estudos, o que deveria levar pelo menos sete anos (GENESEE, 2006). Segundo, porque poderia servir também para ensinar língua estrangeira. O primeiro caso se trata do

ensino de segunda língua; e o segundo é sobre o ensino de língua estrangeira. E foi justamente pelo potencial de ensinar língua estrangeira que nasceu a abordagem ‘inovadora’, apresentada aqui com este trabalho.

Dois dos problemas apontados em relação à CBI são: 1) os professores precisam ser treinados e 2) a difícil tarefa de elaborar materiais de ensino. Estes dois pontos foram resolvidos na adaptação para a nossa realidade de ensino. Os professores são treinados, passando a ser tanto professor de conteúdo como professor de língua. O material foi elaborado mediante ampla pesquisa nos currículos escolares dos EUA, Grã-Bretanha e Brasil. Os conteúdos, baseados nos Parâmetros Nacionais, são escolhidos e adaptados para que funcionem da melhor forma possível, propiciando a aprendizagem.

1.5.4 Abordagem *Systemic*

A Abordagem *Systemic* (AS) nasceu a partir da Abordagem Instrução Baseada no Conteúdo e na Abordagem Natural. O termo *Systemic* se refere tanto a abordagem quanto ao nome dado à franquia. A franquia do *Systemic* utilizado em colégios do Recife está a cargo do ELC-Idiomas.

Especialmente criada para alunos da educação infantil e do Ensino Fundamental, vem sendo aplicada no Recife, nos colégios Motivo, Madre de Deus, Conviver, Visão, Dourado, e Educarte; e no Curso ELC- Idiomas.

1.5.4.1 A Criação da Abordagem - história

A abordagem *Systemic* foi criada por Fátima e Vanessa Tenório (irmãs), juntamente com sua equipe de trabalho. Em 2003, optou-se pela organização e implantação de uma metodologia baseada nos princípios da abordagem, nascida na educação bilíngue, a Instrução Baseada no Conteúdo (CBI) para ensinar inglês a crianças de 3 a 12 anos numa escola de línguas. Havia dois objetivos principais: desenvolver a habilidade dos alunos em usar o inglês naturalmente como meio de comunicação; e oferecer um curso com atividades significativas e relevantes que fizessem parte do mundo deles.

Segundo Tenório (2007), o desafio maior foi desenvolver o material. Depois de pesquisar os currículos escolares do Brasil, EUA e Grã-Bretanha, alguns tópicos foram escolhidos não somente adequados ao nível cognitivo para cada faixa etária, mas dos quais também poderiam se propor atividades interessantes, significativas e concretas.

Sob a gama de tópicos das diferentes matérias, atividades foram desenvolvidas para expor às crianças a maior quantidade de linguagem possível. Aproveitando o conhecimento prévio que as matérias escolares dariam aos alunos, poder-se-ia utilizar uma variedade grande de linguagem natural, porque a tarefa proposta seria simples e concreta o bastante para serem realizadas.

Os alunos são divididos de acordo com a série e nível cognitivo para a idade. O próximo desafio foi treinar os professores. Os professores de inglês agora teriam também que ensinar conteúdo de disciplinas escolares, significando que também teriam que aprender o léxico específico de cada matéria. Um grupo de professores especializado e treinado elaborou todo material a ser utilizado nas aulas. O manual do professor traz todos os passos da aula com detalhes, incluindo possíveis explicações sobre o conteúdo caso se faça necessário. Mesmo se tratando de ensino infantil e fundamental, com conteúdos elementares, é preciso garantir que o conteúdo seja ensinado de maneira correta, principalmente o vocabulário.

A AS já foi apresentada em várias conferências internacionais, e foi mencionada em jornais da área, como o *The Guardian Weekly* no site: www.theguardianweekly.co.uk de 05/02/2009, com a manchete “Brasil: trazendo novas disciplinas para o inglês.” A AS foi apresentada no *Braz-Tesol* (2004), *Tesol-Espanha* (2005) site: www.tesol-spain.org/convention2005/preprogramme.pdf, Feira Educar, em São Paulo (2005), *Brasz-Tesol* (2006), com informações disponíveis no site www.systemic.com.br, ou www.systemidiomas.com.br. As autoras participaram da 42ª conferência anual na Universidade *Exeter*, na Grã-Bretanha, em janeiro de 2008 (www.exeter.ac.uk/edu). Este ano, participarão da conferência do *TESOL* em Março, 2009. De 08 a 10 de julho, em Maceió, haverá a Conferência Internacional na sede do *Systemic* sobre a integração de linguagem e conteúdo no ensino de línguas para crianças.

1.5.4.2 Princípios teóricos da abordagem

Das duas abordagens que influenciaram a *Systemic* a abordagem Natural, com a teoria de aquisição de segunda língua, de Krashen, faz a distinção entre aquisição e aprendizagem, com base no pressuposto de que há dois caminhos independentes de se desenvolver habilidade em outras línguas, pela aquisição da língua de maneira inconsciente e pela aprendizagem da língua de maneira consciente (KRASHEN, 1981, p.1). O objetivo maior desta abordagem é fazer com que o aluno desenvolva sua

segunda língua através do uso. Segundo Krahsen, no contexto de aula, onde professores falam em inglês proporcionando *input* e materiais que ajudam a promover a interação real entre os alunos, a aquisição está certa de acontecer. Para Krashen (1981, p.1) “[...] a aquisição requer interação real na língua alvo – comunicação natural – em que os falantes envolvidos não estão preocupados com a forma, mas com a compreensão e com as mensagens que estão passando”. Neste parágrafo, há duas hipóteses da teoria de Krahsen: hipótese aquisição e aprendizagem e a hipótese do *Input* compreensível.

Outro ponto levado em consideração é que o aluno tem seu tempo para começar a produzir (usar a língua alvo). Somente depois de uma quantidade de exposição à língua alvo (*input*) e de seu período de silêncio (*silent period*), em que há uma maturação, o aluno irá produzir naturalmente. É neste período de silêncio que a criança elabora sua competência. Novamente, a hipótese do *Input* de Krashen.

Para Krashen (1981, p. 8), as crianças podem passar pelo período silencioso, durante o qual elas constroem sua competência adquirida através de ouvir a língua alvo ativamente. O aluno ‘aprende’ a língua sem ‘sentir’. Também não visa ao estudo da estrutura da língua, assim como uma criança que está aprendendo a falar não recebe explicitamente regras gramaticais por parte de seus interlocutores. Diferente da criança, o adulto, por sua vez, calcula, pensa nas regras gramaticais, alcança a estrutura da linguagem até que ela se torne consciente.

Resumindo, as principais hipóteses de Krashen utilizadas pela AS são: 1) distinção aquisição e aprendizagem, 2) *input*, e 3) filtro afetivo.

A aquisição na AS tem primazia sobre a aprendizagem; é importante que a criança receba exposição na língua alvo sempre, e, sobretudo, proporcione atividades que sejam um nível além do seu conhecimento prévio ($i + 1$). A hipótese afetiva, motivação, autoconfiança e ansiedade mínima, atuam, respectivamente, através de aulas que sejam interessantes, com materiais visuais e concretos, auxiliando a compreensão do *input*; promovendo jogos e experiências para incentivar o aluno a participar sem medo; incentivar os alunos a buscar estratégias e descobrir as coisas. O período silencioso é respeitado, mas os alunos são incentivados pelas tarefas e tem vontade de participar e produzir, mesmo que usem uma palavra ou duas. Os erros não são tão perseguidos, a menos que impeçam a compreensão.

A segunda abordagem, Instrução Baseada no Conteúdo (CBI), surgiu com a proposta de integrar a linguagem com as disciplinas, visto com mais detalhes na história da CBI, e com a educação bilíngue, que será vista agora com mais detalhes.

Estudos realizados sobre os modelos canadenses de imersão de linguagem, com a aplicação em potencial para o ensino de segunda língua, segundo Mckeon (2006), deram origem a essa abordagem. Países como o Canadá, Estados Unidos e países da Europa tem programas de educação bilíngue. As escolas eram monolíngues e ofereciam aulas de inglês (tradicional) para os imigrantes para que pudessem acompanhar a escola regular. Percebeu-se que para o aluno alcançar proficiência exigida para continuar os estudos levaria muito tempo, (Met, 2006), e a educação não poderia esperar tanto tempo.

Então, para resolver o problema, juntou-se a língua estrangeira com as disciplinas curriculares. Uns programas oferecem, na educação infantil, disciplinas na língua materna dos alunos e, depois, introduzem a língua estrangeira. O aluno, então, tem um tempo na língua materna e depois na língua estrangeira; mais tarde, nas duas línguas. Com isso, já não tinha mais que esperar sete anos para acompanhar os estudos acadêmicos.

No Canadá, segundo Littlewood (2001, p.46), há escolas bilíngues onde crianças falantes de inglês iniciam sua educação com as disciplinas todas em língua francesa. O mesmo princípio levou algumas escolas a introduzir um bilingüismo de maneira diferenciada, onde os alunos estudam uma ou duas disciplinas (história e/ou geografia) na língua estrangeira.

Estudos comprovam, segundo Littlewood (2001), que os alunos adquirem, nessa metodologia, um nível maior de proficiência. Met (2006, p.159) afirma que os resultados da imersão na língua estrangeira mostraram que os alunos podem desenvolver conhecimentos dos conteúdos ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades linguísticas. Observa, ainda, que é de extrema importância que os professores, tanto da língua estrangeira quanto das escolas, trabalhem juntos no sentido de identificar a linguagem dos conteúdos obrigatórios necessários para o domínio da disciplina do tronco curricular da escola. Essa linguagem passa, então, a ser o foco para as lições da língua estrangeira.

A AS adaptou a ideia da CBI de usar as disciplinas regulares e ensiná-las na língua alvo. A diferença é que, em vez de deixar que os professores decidam que conteúdos ensinar, selecionou e adaptou para o inglês os conteúdos da grade curricular do Parâmetro Curricular Nacional do Ministério de Educação. Assim, fornece quase os mesmos conteúdos que o aluno teria na sua série, e são ensinados através da interdisciplinaridade. Esses conteúdos, que serão vistos antes e/ou ao mesmo tempo na

língua materna, facilitam a assimilação da língua alvo, proporcionando também a consolidação dos conteúdos das disciplinas curriculares.

O inovador desta abordagem é que traz para o ensino de línguas uma alternativa de ensino diferente do que vem sendo feito até hoje nas escolas do Brasil. O ensino de língua através da AS é um ensino bilíngue. O aluno da AS é visto como um nativo da língua alvo. O ensino não é plenamente bilíngue porque para o Ministério de Educação e Cultura é preciso que as aulas sejam cinquenta por cento em português e cinquenta por cento em inglês. A AS tem apenas duas horas por semana. Desse modo, a AS inova quando, dentro do ensino de línguas atual que ensina gramática e funções/noções, ensina a língua estrangeira sem ensinar gramática; ensina através de disciplinas escolares.

Alguns aspectos da AS. O livro didático é uma apostila com folhas presas em uma pasta. São em forma de fichários, para facilitar a ordem dos assuntos, que, dependendo da combinação prévia entre os professores de língua materna e os de inglês, podem mudar de lugar para melhor alcançar a interdisciplinaridade sem grandes dificuldades. O aluno recebe a folha específica para cada aula. O aluno não tem acesso ao assunto seguinte. Assim, vai-se enchendo a pasta na medida em que as aulas forem passando. Por conta disso, fica uma curiosidade, aumentando a vontade de ir para aula e saber sobre qual será o próximo exercício ou aula, gerando motivação. E por não ter acesso ao conteúdo da próxima aula, evita também que o assunto novo seja avaliado antes do tempo ou que o assunto seja considerado difícil ou monótono criando um bloqueio desnecessário e evitável.

A língua materna não é utilizada, salvo quando turmas de alunos mais novos precisam ser notificadas sobre algo como: mudanças de horário ou alguma atividade extra. Há casos também em que o aluno está muito ativo e precisa diminuir o ritmo, o professor, então, pode chamar sua atenção na L1. Raramente, há a necessidade de usar a L1 para explicar algum termo, pois o material foi desenhado para antecipar tais situações; e tem apoio tanto de objetos concretos e materiais visuais quanto a linguagem corporal do professor como os gestos e mímicas.

O aluno vai para a aula de inglês e tem aula, seja de matemática, de ciências, de culinária, de artes, ou de educação física, sempre na língua inglesa. As aulas são dinâmicas e cheias de materiais visuais e concretos.

Os alunos tem, no final do ano letivo, que elaborar projetos, a exemplo da feira de conhecimento, para serem apresentados aos pais com o propósito de mostrar tudo que aprenderam durante o ano. Os projetos são em inglês e podem ser apresentados através de cartazes, maquetes e esquetes. Os professores e os alunos escolhem como querem apresentar seu tema. Os alunos, então, tem a feira de conhecimento do seu colégio, na língua materna e tem esse projeto na língua alvo. Desse modo, é como se estudassem em escolas bilíngues.

CAPÍTULO II

METODOLOGIA

O presente trabalho tem o objetivo de investigar uma abordagem que traz inovação para o ensino de língua inglesa e que está sendo aplicada em colégios e cursos do Brasil. A investigação foi através de uma comparação. Segundo Nunan (1994, p.26), para investigar um método, não basta observar ou avaliar um único grupo, pois esse tipo de estudo com ausência de um grupo de controle não tem valor científico. Assim, a abordagem escolhida para representar o grupo de controle foi a Abordagem Comunicativa (AC). Ressalta-se que não é uma comparação para investigar se uma é melhor que a outra. É uma investigação para ver como a abordagem inovadora está se saindo em relação a uma abordagem já bastante estabelecida, e observar se há relação entre a abordagem inovadora e os resultados das avaliações dos alunos. A primeira é representada pela Abordagem *Systemic*; e a segunda, pela Abordagem Comunicativa.

Os dados para a comparação foram coletados dos resultados das avaliações e das observações das instruções da avaliação. De acordo com Nunan (1994, p. 27), “*é importante fazer uma teste antes e depois da aplicação do material inovador*” (a Abordagem *Systemic*); “*caso contrário, a validade interna da experiência corre risco porque alguma variável que não foi controlada pode afetar as notas das provas (variável dependente)*”. Realizou-se um teste inicialmente, representado pela avaliação da primeira série. E outro depois, representado pela quarta série.

Após as correções das avaliações, as médias foram calculadas. As gravações foram analisadas com o propósito de observar a quantidade de LE que cada grupo proporcionaria aos sujeitos e buscar detalhes que, por ventura, pudessem ter passado despercebidos, assegurando, assim, uma observação mais completa.

2.1 As Instituições Participantes da Pesquisa

Para comparar as duas abordagens, dois colégios foram escolhidos. A pesquisa precisava de dois grupos, um que servisse de controle e outro que servisse de experiência. Após a devida aceitação, assinaturas das cartas de aceite, pelos colégios, para participar da pesquisa, enfatizando que ambos se mostraram interessados no tema

da pesquisa e deram apoio total, houve a concessão da licença para a inclusão das turmas.

São colégios de renome na cidade do Recife, que oferecem do maternal ao Ensino Médio. Um é mais antigo, com 35 anos; e o outro, com 23, está em pleno crescimento. Ambos oferecem aos seus alunos ambientes agradáveis e limpos, com salas especiais para as crianças. Via-se no ambiente dos colégios que os alunos se mostravam felizes e bastante ativos.

O colégio mais antigo é maior e tem mais alunos. Ambos são colégios frequentados por alunos com nível socioeconômico alto, haja vista as mensalidades e as listas de material escolar, sem mencionar os nomes de famílias dos alunos.

Os nomes dos colégios não serão mencionados nesta pesquisa. Serão conhecidos apenas como o grupo controle do qual o colégio mais novo é representante; e o mais antigo será o grupo experimental. O grupo controle representa a abordagem Comunicativa; e o grupo experimental representa a abordagem *Systemic*.

2.2 Os Sujeitos

Os sujeitos da pesquisa são crianças entre 7 e 11 anos, formando um total de 40 sujeitos. A média de idade dos grupos é: o de controle, 1ª série, 8 anos; 4ª série, 10,3 anos. A média de idade do grupo experimental, 1ª série, é de 7,4 anos; e a 4ª série, é de 10,2 anos. O grupo de controle apresenta: na 1ª série, cinco meninas e cinco meninos; na 4ª série, quatro meninas e seis meninos. O grupo experimental apresenta: na 1ª série, sete meninas e três meninos; na 4ª série, duas meninas e oito meninos.

Os dois grupos tem a mesma carga horária de inglês (duas horas por semana) no colégio e estudam na parte da manhã. Alguns sujeitos do grupo de controle (1ª e 4ª séries) estudam inglês em cursos. Os alunos da primeira série não tem avaliações formais (por escrito) em inglês, pois, segundo a coordenação das instituições estão começando no idioma e as escolas não vem a necessidade neste período de tais testes; são avaliados a cada dia, informalmente. Assim, tanto o grupo de controle quanto o experimental, da primeira série, não tem experiência em realizar provas, avaliações por escrito em inglês. É a primeira vez que fazem uma avaliação formal em inglês. E não tiveram preparação prévia.

Os sujeitos foram escolhidos por série, aleatoriamente, no sentido de que não houve nenhum tipo de escolha prévia de quem seria avaliado. Nunan (1994, p. 27),

sustenta que se é para fazer uma experiência é melhor que seja com grupos intactos de sujeitos, ou seja, sujeitos que foram agrupados sem ser por motivos de pesquisas.

A série escolhida foi aquela que comportasse 20 alunos. Com sorte, a menor sala tinha dezenove; e a maior, 24. No entanto, o que determinou a participação dos pretendidos 80 sujeitos foi a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, documento obrigatório para a realização da pesquisa, que nem todos os pais ou responsáveis optaram por assiná-lo. A população ficou, então, reduzida a apenas 40 sujeitos.

2.3 Procedimentos

A comparação entre as duas abordagens foi feita através de uma avaliação e gravações das instruções das avaliações. A intenção era investigar a proficiência de inglês dos dois grupos. Primeiro, estabelecer o nível ‘zero’ de proficiência da LE; e, em seguida, o nível de proficiência na LE alcançado depois de um período, no caso desta pesquisa, de três anos. Segundo Nunan,

Os grupos estudam por um semestre, usando o material inovador com o grupo experimental e o material tradicional com o grupo de controle. No final do semestre, os grupos são testados novamente, obtêm os resultados de cada aluno. Calcula-se a média, [...] (NUNAN , 1994, p. 27)

O nível inicial, o nível ‘zero’, seria o ano em que os sujeitos começariam a estudar inglês: a primeira série do ensino fundamental. Na verdade, a Abordagem *Systemic* começa mais cedo, mas os colégios aqui participantes, mais especificamente o de controle, no ano em que a pesquisa foi feita só oferecia inglês a partir da primeira série. Buscou-se, assim, um colégio para representar o grupo experimental que também oferecesse inglês a partir da primeira série. A série que representaria o final do período a ser observado, seria a quarta série do ensino fundamental. A avaliação foi na 1ª série e na 4ª série, no final do ano letivo de 2008.

Para comparar através de uma avaliação duas abordagens onde se investigaria a proficiência na LE dos sujeitos, um instrumento teria que ser elaborado. No entanto, a elaboração de uma avaliação não foi possível, como explicado adiante.

2.3.1 As Avaliações

2.3.1.1 Elaboração das Avaliações

Caso o objetivo seja avaliar para ter uma noção global da competência em uma língua, então seria o caso de, na terminologia convencional, avaliar a proficiência. Um teste de proficiência não tem o propósito de ser limitado a um curso, currículo, ou uma única habilidade em uma língua. Estes testes tipicamente consistem de itens de múltipla escolha padronizados sobre a gramática, vocabulário, leitura e compreensão, compreensão auditiva, e às vezes proficiência escrita. (BROWN, 1980, p. 215)

A citação define o tipo de avaliação deste trabalho. Trata-se de uma avaliação de proficiência em inglês, em que se contempla a estrutura da língua. Como este trabalho segue uma abordagem em que não se pode ser avaliada através da estrutura da língua, adotou-se outro procedimento, cuja justificativa é fornecida mais adiante.

A elaboração de um teste de acordo com o Manual de Referência de Avaliações da Comunidade Européia para Línguas: Ensino, aprendizagem, avaliação (2002), passa por etapas como planejamento, *design*, desenvolvimento, operacionalização e monitoração. Simplificando, o teste é primeiro planejado, obtendo informações sobre os candidatos e o propósito do teste; depois, o *design* decide que tipo de questões serão utilizadas, como verdadeiro ou falso, múltipla escolha, etc. Depois, um teste modelo é elaborado. A etapa do desenvolvimento é quando um teste modelo é aplicado e os resultados são analisados e interpretados. Na operacional, os testes estão disponíveis aos candidatos; e por fim, na monitoração há reações sobre os testes por parte dos candidatos e dos professores. Daí, verifica-se se há necessidade de mudanças.

Ainda de acordo com o Manual, o teste apresenta especificações na etapa do desenvolvimento que são chaves para que um teste seja aceito: Válido – deve avaliar o que se quer avaliar; Impacto - o efeito sobre os alunos e sobre a prática de sala de aula sejam positivos; Prático – livre de complicações como testes muito extensos, que demorem demais, ou que custem caro.

Na elaboração, a escolha das questões tem grande importância. Segundo o Manual, questões como a de múltipla escolha não deve ser utilizada a menos que o material tenha sido pré testado e analisado.

A avaliação da parte oral, *listening*, requer um cuidado maior por parte do avaliador. O Manual diz que este tem que ter qualificação na área e passar por um

processo de treinamento e padronização. Padronização porque, neste caso, trata-se de um teste padronizado.

Com esta preocupação em mente, procurou-se obter as avaliações das próprias escolas em questão. Porém, esta opção não foi satisfatória por dois motivos: 1) as avaliações dos dois colégios não cobririam suficientemente os assuntos, teria que ser mais generalizado; e 2) os sujeitos da 1ª série de ambas as instituições nem sequer tinham avaliações, formal ou informal, para língua estrangeira.

A alternativa encontrada foi através da Internet, no *site* da Universidade de Cambridge, em que havia um exame elaborado exatamente para crianças na faixa etária dos sujeitos da pesquisa, 7 a 12 anos. O teste é o *Cambridge Young Learners English CYLE*, e tem três níveis de proficiência: *Starters* (7-8 anos), *Movers* (9-10), e o *Flyers* (11-12). O *CYLE* é um instrumento de avaliação padrão.

Um teste padrão é o ideal. Segundo Nunan (2001, p. 187), como as questões do teste são mais generalizadas, não são baseadas em nenhum dos programas sob investigação, assim, não proporciona vantagens para um programa em detrimento do outro.

Assim, o teste de *CYLE* foi escolhido por prontamente preencher a maior parte das necessidades previstas na pesquisa. Além do mais, a análise dos resultados, como parte essencial deste trabalho, é de extrema importância, necessitando, assim, um instrumento que proporcione resultados mais objetivos e confiáveis. Os testes utilizados serão apresentados mais adiante.

2.3.1.2 Justificativa da Alteração da Avaliação

No planejamento da pesquisa, o programa estabelecido foi de que haveria um teste composto de duas partes: uma de inglês ‘tradicional’, e outra, de ciências (em inglês). Os dois grupos seriam avaliados através deste teste. A parte de ciências avaliaria a proficiência na LE, de maneira especial, através do conteúdo de ciências. Assim, tanto o inglês ‘tradicional’ (da abordagem comunicativa) quanto o inglês experimental (*Systemic*) seriam avaliados colocando em pé de igualdade os dois grupos, diminuindo diferenças. Daí, o resultado seria tirado das médias e uma análise de comparação seria feita. Até aqui sem alteração.

A alteração está nos sujeitos. No começo, o teste descrito seria aplicado nas primeiras séries. Lembrando que se trata de um grupo de controle e um grupo

experimental. Uma turma de 1ª série de cada grupo faria este teste no início do ano letivo de 2008, para estabelecer o nível de proficiência de ambos os grupos, e, assim, evidenciar que estariam relativamente iguais. O nível seria quase zero, pois os sujeitos estariam começando a estudar inglês. Já para estabelecer um desenvolvimento ao longo do ano, seria aplicado o mesmo teste ao final daquele ano letivo. Assim, qualquer crescimento no nível de proficiência dos sujeitos seria o fator principal desta investigação.

No entanto, as instituições participantes, e várias outras, não aplicam teste formal de proficiência em inglês, e nem mesmo tem testes elaborados. O mesmo acontece nos principais cursos de inglês da nossa cidade. Além do mais, as crianças passariam por uma experiência um pouco difícil, logo no início de seus estudos de inglês. Sendo assim, neste momento, um teste desta natureza não seria prático e nem eficaz. Pelo contrário, poderia ter um impacto desagradável visto que essas crianças acabaram de sair da Alfa.

As crianças teriam que realizar uma prova formal, para a qual não foram previamente preparados, a fim de se acostumarem com os tipos de questões que teriam que responder, com pouco conhecimento de inglês, podendo aumentar a ansiedade, trazendo um impacto negativo ao teste e, conseqüentemente, para a pesquisa. Desse modo, lidar com a frustração dessas crianças em terem um teste cheio de figuras, colorido e atraente, e não poderem responder uma única questão seria demasiado inoportuno. Não há sentido levar adiante um teste que facilitaria a pesquisa em detrimento de sujeitos tão jovens.

Perante o exposto, a avaliação ficou da seguinte maneira: de cada grupo (controle e experimental), uma turma da 1ª série e uma turma da 4ª série realizará o teste, estabelecendo, assim, a proficiência 'zero' e a proficiência que alcançassem no decorrer deste período. Os testes foram aplicados no final do ano letivo (2008), então, os sujeitos da 1ª série já não seriam tão inexperientes. E a 4ª série, como a última série do ensino fundamental 1, e onde os alunos estão na idade mais próxima à idade em que a abordagem *Systemic* se preparou para ensinar (12 anos), marcará o ponto em que os sujeitos passaram por, pelo menos, três anos de inglês. Um período significativo para se ter uma idéia do desenvolvimento de uma determinada prática de ensino.

Essa mudança caracteriza um estudo transversal e longitudinal. Segundo Perdue (2004, p.158), para caracterizar o processo de aquisição em um período de pesquisa fixo, uma escolha precisa ser feita entre acompanhar um pequeno grupo de aprendizes

de língua por um tempo, testando-os em intervalos frequentes (longitudinal), ou testar uma vez grande população de diferentes aprendizes em diferentes estágios (transversal).

A vantagem do longitudinal é que capturam o melhor caminho do desenvolvimento, mas os resultados não são necessariamente generalizados, fica difícil distinguir o caminho de desenvolvimento do que é específico para um aprendiz do que é comum ao outro aprendiz (PERDUE, 2004).

O transversal, por sua vez, fornece resultados generalizados porque é desenvolvido para procedimentos de estatísticas em populações representativas. A desvantagem do transversal é que, segundo Perdue (2004, p. 158), analisa o produto da aquisição “*já adquirida (traduzido em ‘estágios’, como intermediário ou avançado)*”, e que não pode garantir que os aprendizes em um nível homogêneo de aproveitamento tenham alcançado esse nível por um caminho de desenvolvimento comparável. Perdue (204, p. 158) finaliza dizendo que “*Ambos tem vantagens e desvantagens, e são complementários, idealmente falando, deveriam ser usados juntos, combinados.*”

A 1ª série fará o *Starter*, que é sugerido para aprendizes a partir de 7 anos, que tenham completado pelo menos um ano de inglês, ou 100 horas de inglês; e a 4ª série fará o *Movers*, que é sugerido para aprendizes entre 8 e 11 anos ou que tenham completado pelo menos três anos de inglês, ou 175 horas de inglês. As idades, os períodos e as horas de inglês são determinadas pelo Departamento de Inglês da Universidade de *Cambridge (CYLE: HANDBOOK FOR TEACHERS, 2007)*.

2.3.2 O Teste De *Cambridge CYLE*

A avaliação formal direcionada a jovens aprendizes de línguas é algo recente. O jovem aprendiz, segundo McKay (2005) é definido como o aluno com idade entre 5 e 12 anos. De acordo com McKay (2005), em seu artigo na *Anual Review of Applied Linguistics (2005)*, devido à pouca literatura sobre a avaliação de jovens aprendizes, é importante mencionar que existem sim pesquisas sobre o assunto para incentivar a produção de novas pesquisas. Segundo a autora, há muitos desafios para os pesquisadores de avaliação de jovens aprendizes, relativos não somente à questão da variedade de programas, principalmente em se tratando de língua estrangeira, mas também à falta de consenso sobre proficiência; e mais, os professores, segundo a pesquisa, tem a tendência de não considerarem a avaliação. Sendo assim, avaliar os crianças formalmente ainda é um processo em andamento.

Mckay (2005) explica que é preciso ter um cuidado especial, porque crianças nesta faixa etária estão passando por um período de crescimento social, emocional e cognitivo, estão desenvolvendo a leitura e a escrita e são muito vulneráveis. Os pesquisadores precisam ser especialistas em crianças para investigar questões de avaliação. No entanto, o teste que será utilizado nesta pesquisa parece favorável, visto que, segundo Mckay (2005; p. 256): “*No Cambridge YLE vemos um desenvolvimento e implantação de um teste que leva em consideração as características dos jovens aprendizes, e baseia a implantação em pesquisas em andamento*”. Vê-se que o teste aqui utilizado vai de encontro a importantes aspectos em relação à avaliação de crianças e está aberto para melhorias de acordo com novidades em pesquisas.

Segundo a publicação *ResearchNotes 7*, da Universidade de *Cambridge*, de fevereiro de 2002, a história do teste de *Cambridge* para crianças começou com o crescente ensino de inglês para crianças entre 6 e 12 anos, que resultou num crescimento nas formas de avaliação na educação. Começou, então, um debate entre os professores de língua e o comitê de testes sobre assuntos associados à avaliação de crianças.

O Departamento de Línguas Estrangeiras da Universidade de *Cambridge* elaborou um teste para crianças, em 1993, e introduzido em 1997, que consiste de três níveis: *Starter*, *Movers* e *Flyers*.

Segundo Taylor e Saville (2002, p.4), a fase de planejamento do desenvolvimento do *Cambridge Young Learners English (CYLE)* envolveu extensa pesquisa e consultas. Na época, não haviam muitas pesquisas que tratassem da avaliação do ensino/aprendizado de segunda língua em crianças. Seus criadores revisaram a literatura disponível e se concentraram em trabalhos relacionados a três campos: desenvolvimento sócio-psicológico e cognitivo da criança; ensino/aprendizagem da segunda língua; e avaliação de segunda língua.

Com a pesquisa sobre o desenvolvimento sócio-psicológico da criança conseguiram informações sobre as escolhas e os tratamentos dos tópicos e tarefas para as crianças de diferentes idades.

A pesquisa mostrou, segundo Taylor e Saville (2002), que as crianças tem melhor desempenho nas tarefas que sejam baseadas em suas experiências imediatas e instruções devem ser facilmente compreendidas e não devem exigir processamento extenso ou grande carga de memória. Por esta razão, vários livros didáticos e materiais de apoio ao ensino usados em aulas de língua no mundo foram revisados; e isso ajudou

a identificar as áreas de conteúdo principais (tópicos, vocabulário), e também enfatizou a importância de apresentar o material de maneira viva e atraente, levando em consideração a idade e procedência dos candidatos (TAYLOR e SAVILLE, 2002, p. 5).

O *CYLE* avalia as quatro habilidades – falar, ouvir, escrever, e ler. Maior ênfase é dada à parte oral devido à primazia da fala sobre a escrita entre as crianças, nesta fase; as tarefas escritas são de nível de palavra/frase pois, em geral, as crianças mais novas ainda não desenvolveram habilidades para produzir uma escrita mais extensa.

O formato do teste inclui mudança frequente de atividades ou questões e a utilização de tarefas curtas e ativas ou como se fossem jogos, como, por exemplo: colorir, ligar. As tarefas se concentram no sentido em vez da forma, e são feitas para testar o uso significativo da língua em contextos claro e relevantes.

O *CYLE* teve o cuidado de procurar refletir a linguagem observada na ampla pesquisa sobre os livros didáticos e os materiais de apoio utilizados no mundo, tornando-se o instrumento ideal para esta pesquisa.

Duas partes foram excluídas desta avaliação: a oral e a auditiva, por motivos de tempo na realização da avaliação, visto que as crianças, principalmente, iriam pela primeira vez, realizar tarefas que exigiriam repetições, explicações, enfim mais tempo, o que levaria a um cansaço desnecessário. Estas partes eventualmente seriam testadas na medida em que os testes fossem oralmente explicados pelas professoras; e para que realizassem as tarefas teriam que, inevitavelmente, entender o que ouviam. Estas duas não foram testadas formalmente, mas foram exigidas no teste como um todo.

Um detalhe interessante é que, realizando estas avaliações, os sujeitos terão, em primeira mão, a experiência de um exame internacional de inglês. Houve uma situação em que alguns pais de alunos que não iriam participar da pesquisa pediram para que seus filhos fossem testados, mostrando o interesse de que seus filhos participassem de avaliações. Além disso, mais cedo ou mais tarde, aqueles alunos de línguas que querem seguir seus estudos na língua escolhida vão ter que enfrentar um exame internacional. São crianças que estão sendo preparadas para o futuro.

Os testes utilizados nesta pesquisa se encontram nos anexos C e E. São da edição de 2007, retirado, do site www.cambridgeesol.org/exams/young-learners/yle.html. Os componentes da parte de leitura e escrita do *Starters* e *Movers* seguem adiante.

Quadro 02 - Componentes do *Starters*

Parte	Foco principal	Input	Respostas	Questões
1	Leitura de frases curtas e reconhecimento de palavras	5 itens lexicais com figuras	Indicar se verdadeiro (✓), falso (x)	5
2	Leitura para reconhecer itens lexicais, números, lugares e gramática. Resposta com uma palavra	1 figura, 5 frases	Escrever 'sim' ou 'não' junto de cada frase.	5
3	Escrever palavras	5 figura, 5 anagramas	Escrever palavras	5
4	Leitura de texto Palavras faltando (substantivos)	Palavras e figuras	Escolher e escrever as palavras que faltam.	5
5	Leitura de perguntas sobre uma estória em figuras.	Estória apresentada em 3 figuras. 5 questões.	Uma palavra para cada questão.	5

Quadro 03 - Componentes do *Movers*

Parte	Foco principal	Input	Respostas	Questões
1	Leitura de definições para ligar a palavras	Rotular as figuras e definições	Copiar corretamente as palavras juntas às definições	6
2	Leitura de frases sobre uma figura	Figuras e frases curtas	Escrever 'sim' ou 'não' junto das frases.	6
3	Leitura de um diálogo	Diálogos curtos com resposta em múltipla escolha.	Selecionar a melhor opção circulando uma letra	6
4	Leitura de um texto para informações específicas e ideia geral.	Palavras e figuras	Escolher e copiar as palavras que faltam Escolha do melhor título para a estória assinalando a alternativa	7
5	Leitura de uma estória Completar frases	Texto e figura com questões	Completar a estória escrevendo 1, 2, ou 3 palavras	10
6	Leitura de um fato	Texto com lacunas e 3 opções de múltipla escolha.	Selecionar a opção correta e copiá-la no texto.	5

Esclarecido o que concerne à avaliação de inglês como estrutura e sua escolha, o próximo passo é sobre a avaliação do conteúdo.

2.3.3 Avaliação de Conteúdo

Para comparar uma abordagem com outra, é necessário que os instrumentos de avaliação sejam capazes de avaliar tanto uma abordagem quanto a outra. O teste de *Cambridge* vai servir para avaliar a estrutura do inglês, referindo-se à Abordagem Comunicativa e será aplicada aos dois grupos. Da mesma forma, outro teste será necessário para avaliar os sujeitos que estudam inglês através de disciplinas escolares como ciências e matemática. Esta avaliação avaliará o conteúdo. Em outras palavras, o teste cobrirá alguns assuntos que foram não somente estudados em inglês, mas também foram vistos em L1, pois fazem parte do currículo escolar das respectivas séries. Assim, os dois grupos terão um teste de estrutura e outro de conteúdo para que se analise a proficiência de inglês nas duas abordagens.

Como visto anteriormente, a elaboração de um teste não seria viável, pois teria que passar por um processo de validação. Então, optou-se, para suprir a validação, por buscar algo na *Internet* que apresentasse o perfil necessário. A avaliação teria que ser padronizada para alunos do ensino regular das escolas dos EUA. Depois de uma longa busca, notou-se que, para a 1ª série, não haviam testes formais. De fato, só havia a partir da 3ª série.

A avaliação da 1ª série foi obtida no *site* dos professores da *Systemic*, com devida autorização pela coordenação. Assim, o teste, em inglês, consiste de assuntos de matemática e ciências, para a 1ª série. A avaliação da quarta série foi retirada da *Internet*, de um teste padrão para alunos de escola regular dos EUA. O teste de ciência sobre o corpo humano, os sistemas, os órgãos e suas funções foi escolhido. Optou-se por um teste padronizado, em vez de obter algo da AS como foi feito para a 1ª série. Desse modo, elevaria o nível de dificuldade, aumentando ainda mais o desafio de mostrar a proficiência na LE, sem ser em relação à estrutura, mas ao uso da língua através do conteúdo; e, assim, seria também uma avaliação neutra, que não pertencesse as abordagens sob investigação, elaborada para um aluno nativo da língua alvo.

Dessa maneira, os sujeitos do grupo experimental poderiam ser avaliados quanto ao tipo de abordagem na qual estudam, para assim, evidenciar o nível de proficiência na LE que sua abordagem foi capaz de proporcionar. Mostrariam também que a avaliação da estrutura da língua não é a única maneira de se avaliar a proficiência na LE, e, como consequência, destacaria que o conteúdo também promove a aquisição da LE. Os componentes do teste de conteúdo da 1ª e 4ª série seguem adiante.

Quadro 04 - Componentes da 1ª série (conteúdo)

Parte	Foco principal	Input	Respostas	Questões
1	Leitura para escrever a palavra necessária	5 itens lexicais com figuras em forma de cruzadinha	Escrever a palavra que corresponda a figura	6
2	Leitura para escrever as cores	5 frases curtas	Escrever a palavra correta junto de cada frase.	5
3	Leitura para reconhecer se a palavra é legume ou fruta	5 frutas e legumes	Indicar se é <i>Vegetable</i> ou <i>Fruit</i>	6
4	Leitura de frase	Frases para completar	Escrever a palavra correta.	1
5	Leitura de frase	Frases para completar.	Escrever a palavra correta.	1
6	Leitura para identificar a palavra com a figura	6 figuras e 6 palavras	Ligar a palavra com a figura	6
7	Leitura de frases curtas para indicar a letra correta	Questão de múltipla escolha com 4 opções	Assinalar a letra correta	1
8	Leitura para completar a questão	1 frase para completar	Completar com duas palavras	1
9	Leitura para completar a questão	1 frase para completar	Completar com três palavras	1
10	Leitura para identificar a quantidade de cada figura	1 figura grande, 5 questões	Escreve o número correto	5
11	Leitura para identificar o numeral com sua escrita	10 números e 10 números por escrito	Ligar o número a sua escrita	10
12	Leitura para reconhecer qual o grupo de cada palavra	11 itens lexicais	Indicar se cada item é saudável ou é porcaria	11
13	Leitura para completar frases curtas decidindo se é parte de um ou outro grupo	4 frases curtas para completar	Indicar se é osso ou músculo	4
14	Leitura para calcular operações simples de adição	5 questões com numerais e números por escrito	Calcular e escrever o número correspondente	5
15	Leitura para identificar a cor de cada figura	5 figura colorida, 5 questões	Escrever a palavra correta	5

Quadro 05 - Componentes da 4ª série (conteúdo)

Parte	Foco principal	Input	Respostas	Questões
1	Leitura das definições para combinar com o termo correto	Questões para combinar número com letra	Indicar a letra do termo correspondente ao número da definição correta	10
2	Leitura para reconhecer o que cada termo significa	Questões de múltipla escolha	Assinalar a letra correta.	16
3	Leitura para identificar a definição correta para cada termo.	9 termos e 9 definições	Indicar se verdadeiro (V) ou falso (F)	9

2.3.4 Coleta de Dados

Os dados foram coletados das avaliações e das gravações das instruções das provas. As avaliações e as gravações foram feitas em quatro ocasiões: duas no grupo de controle, com a primeira e quarta séries; duas, com o grupo experimental, com a primeira e quarta séries.

A primeira série do grupo experimental foi avaliada em 19 de novembro e a quarta série, do mesmo grupo, em 26 de novembro de 2008. O grupo de controle foi avaliado no mesmo dia, tanto a primeira série quanto a quarta série, em 03 de dezembro de 2008. As duas primeiras séries foram avaliadas no mesmo horário, às dez da manhã. As quartas séries também foram avaliadas no mesmo horário, às onze horas da manhã.

As gravações foram feitas usando um gravador digital *Olympus* WS-100, que era acionado no início das avaliações. Foram gravadas as instruções das provas, em média, por 45 minutos, embora as provas se estendessem até uma hora. Antes das gravações, os professores foram esclarecidos de que as instruções fossem feitas na LE.

As avaliações foram corrigidas, primeiro os acertos em cada questão, como mostra o Quadro 06. Exemplo, um quesito tem seis acertos e o sujeito só conseguiu 2, então, será marcado o número que ele acertou, 2. Depois, foram calculadas as notas (*raw scores*), a prova vale 10 pontos, o sujeito que acertou toda ela, vai tirar 10, como consta no Quadro 08, bem como as médias de linguagem e conteúdo.

Os primeiros resultados são do grupo de controle. Começando com a primeira série: a parte da linguagem e a parte de conteúdo; e depois a quarta série, linguagem e conteúdo. No Quadro 06, na parte linguagem, da primeira série, e no Quadro 09, também na parte da linguagem, da quarta série, constam as idades dos sujeitos, bem como assinala os sujeitos que frequentam cursos de inglês além do inglês do colégio.

Os quesitos de linguagem da primeira série tem cinco acertos cada (Quadro 06). Os acertos dos quesitos de conteúdo estão mostrados na pontuação do sujeito de número 1; exemplo, o sujeito # 1 acertou 4/5, quatro de um total de cinco.

Os Quadros 06, 07 apresentam os acertos, respectivamente, da linguagem e do conteúdo e o Quadro 08 apresenta as notas (*raw scores*) e as médias obtidas de linguagem e de conteúdo.

Quadro 06 – Resultados: grupo de controle -1ª Série: Linguagem (03/12/08)

#	Aluno	Idade	Itens de estrutura						Curso de inglês	Total 25 acertos
			Quesito 1	Quesito 2	Quesito 3	Quesito 4	Quesito 5			
1	ΘοΘο Γυιληερμε Αρα κφο	8	5	2	1	5	1	Sim	14	
2	Δανιελ ζερασ Απελλαρ	7	5	2	1	4	0	Sim	12	
3	Φελιπε ζαλεν α ΓυσμΘο	8	5	2	1	2	1	Sim	11	
4	Λυ σα Ροδριγυεσ δε ζασχοηγελοσ	7	5	4	0	2	0	não	11	
5	Ιζαδορα Λ. Χ. Δε Μ. Λαπενδα	7	4	5	0	1	0	Sim	10	
6	Ψασμιν Φερνανδεσ Λιμα Νυνεσ	8	4	4	1	1	0	não	10	
7	Χαταρινα Λιρα ζιανα Φ. Πιντο	7	5	4	0	0	0	Sim	9	
8	Λυχασ Σαντοσ Ανδραδε	7	5	3	0	1	0	Sim	9	
9	Ισαβελα Ροχηα Χορρεια	8	4	4	0	0	0	não	8	
10	Λυιζ Φελιπε δε Α. Χαπαλχαντι	8	1	1	0	0	0	não	2	

Quadro 07 – Resultados: grupo de controle -1ª Série: Conteúdo (03/12/08)

#	Aluno	Itens de conteúdo															Total de acertos
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	ΘοΘο Γυιληερμε Αρα κφο	4/6	0/5	6/6	0/1	0/1	6/6	0/1	0/1	0/1	5/5	3/10	0/11	0/4	1/5	0/5	25
2	Δανιελ ζερασ Απελλαρ	2	5	4	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	17
3	Φελιπε ζαλεν α ΓυσμΘο	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
4	Λυ σα Ρ. δε ζασχοηγελοσ	0	4	2	0	0	6	0	0	0	4	0	0	0	0	0	16
5	Ιζαδορα Λ. Λαπενδα	3	4	5	0	0	0	0	0	0	0	3	5	0	0	4	24
6	Ψασμιν Φ. Λιμα Νυνεσ	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	0	0	5	10
7	Χαταρινα Λιρα ζιανα Φ. Πιντο	1	3	0	0	0	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10
8	Λυχασ Σαντοσ Ανδραδε	2	5	4	0	0	2	0	0	0	0	0	0	0	0	0	13
9	Ισαβελα Ροχηα Χορρεια	3	2	4	0	0	3	0	0	0	5	6	0	0	0	0	23
10	Λυιζ Φελιπε δε Α. Χαπαλχαντι	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1

Quadro 08 - Média: Linguagem e Conteúdo 1ª série (Controle) – *raw scores*

No.	Aluno	LINGUAGEM	CONTEÚDO
		10,0	10,0
1	Θοοο Γυίλημε Αρα κφο	5,6	4,0
2	Δανιελ ζερασ Απελλαρ	4,8	2,6
3	Φελιπε ζαλεν α Γυσμ©ο	4,4	.30
4	Λυίσα Ροδριγυεσ δε ζασχοηγελοσ	4,4	2,42
5	Ιζαδορα Λορενζα Λαπενδα	4,0	3,63
6	Ψασμιν Φερνανδεσ Λιμα Νυνεσ	4,0	1,51
7	Χαταρινα Λιρα ζιανα Φ. Πιντο	3,6	1,51
8	Λυχασ Σαντοσ Ανδραδε	3,6	1,96
9	Ισαβελα Ροχηα Χορρεια	3,2	3,48
10	Λυιζ Φελιπε δε Α. Χαπαλχαντι	.80	.1515
	Média	3,52	2,15

4ª Série

Os resultados da quarta série do grupo de controle seguem o mesmo procedimento da primeira série. O Quadro 09 mostra os acertos da prova de linguagem, a idade dos sujeitos e assinala se frequentam cursos de inglês. Os quesitos 1º, 2º, e 3º de linguagem tem seis acertos, o 4º tem sete, o 5º tem dez e o 6º tem cinco (Quadro 09). Os quesitos de conteúdo: o 1º tem dez, o 2º tem dezesseis e o 3º tem nove (Quadro 10). O Quadro 11 apresenta as notas de zero a dez (*raw scores*) e as médias de linguagem e de conteúdo.

Quadro 09 – Resultados: grupo de controle - 4ª série - Linguagem (03/12/08)

#	Aluno	Idade	Itens de estrutura						Total	Curso de inglês
			1	2	3	4	5	6		
1	Γιαγο Μελο	10	6	3	4	7	2	2	33	não
2	Μαρια ζιτορια δε ζ. μαρθυεσ	10	5	5	3	5	0	4	24	Sim
3	Ανα Χριστινα δε Α. Χαπαλχαντι	10	4	5	1	1	2	3	22	Sim
4	Λαρισσα Αμοριμ	10	6	5	1	0	2	3	17	Sim
5	Ισραελ Χοστα	11	6	4	4	1	1	1	17	Sim
6	Πεδρο Γαρχια	10	4	3	3	2	1	3	16	Sim
7	Γιαγο Μιρανδα	10	6	2	4	0	0	3	15	Sim
8	ζιχτορ Λυβαμβο Γυειροσ	10	3	2	2	3	0	4	14	Sim
9	Ανα Ισαβελ Τορρεσ Γον αλπεσ	11	5	4	2	1	0	1	13	não
10	Ανδρε Λυχασ	11	5	4	1	2	1	0	13	Sim

Quadro 10 – Resultados: grupo de controle - 4ª série – Conteúdo (03/12/08)

#	Aluno	Itens do conteúdo			Total
		1	2	3	35
1	Τιαγο Μελο	8	13	8	29
2	Μαρια ζιτορια δε ζ. μαρθυεσ	4	13	3	20
3	Ανα Χριστινα δε Α. Χαπαλχαντι	10	13	6	29
4	Λαρισσα Αμοριμ	5	13	7	25
5	Ισραελ Χοστα	2	5	6	13
6	Πεδρο Γαρχια	8	13	5	26
7	Τιαγο Μιρανδα	2	5	6	13
8	ζιχτορ Λυβαμβο Γυειροσ	4	9	4	17
9	Ανα Ισαβελ Τορρες Γον αλπεσ	8	8	3	19
10	Ανδρε Λυχασ	5	10	5	20

Quadro 11 - Média: Linguagem e conteúdo 4ª série (Controle) Raw scores

#	Aluno	LINGUAGEM	CONTEÚDO
		10,0	10,0
1	Τιαγο Μελο	7,27	8,3
2	Μαρια ζιτορια δε ζ. μαρθυεσ	6,7	5,7
3	Ανα Χριστινα δε Α. Χαπαλχαντι	5,15	8,3
4	Λαρισσα Αμοριμ	5,15	7,14
5	Ισραελ Χοστα	5,15	3,7
6	Πεδρο Γαρχια	4,9	7,14
7	Τιαγο Μιρανδα	4,54	3,7
8	ζιχτορ Λυβαμβο Γυειροσ	4,24	4,85
9	Ανα Ισαβελ Τορρες Γον αλπεσ	3,9	5,42
10	Ανδρε Λυχασ	3,9	5,7
	Média	5,09	5,99

Os resultados do grupo experimental seguem os mesmos procedimentos do grupo de controle. O Quadro 12 apresenta os resultados da linguagem e o Quadro 13, os do conteúdo. Lembrando que são os acertos e não as notas de zero a dez (*raw scores*). As notas e as médias de linguagem e de conteúdo são apresentadas no Quadro 14.

Quadro 12 – Resultados: grupo experimental -1ª Série - Linguagem (19/11/08)

#	Aluno	Idade	Itens de estrutura					TOTAL
			1	2	3	4	5	
1	Γυσταπο Πιντο	8	4	3	1	4	1	13
2	Λαρισσα Β. Βορβα	7	5	1	1	2	3	12
3	Γαβριελα Χοστα Βραγα	8	5	2	0	3	0	11
4	Εδουαρδο	7	5	3	0	1	1	10
5	Παολα Λ	7	5	2	0	2	1	10
6	Λυιζα Ο. Δε Αζεπεδο	7	4	1	0	2	2	9
7	Γιλβερτο Ροχηα	7	4	3	0	0	1	8
8	Ροβερτα	8	3	4	0	1	0	8
9	Βρυνο Χαμπελο	7	4	1	1	1	1	7
10	Λ για δε Φ(τιμα	8	1	1	4	0	0	6

Quadro 13 - Resultados: grupo experimental -1ª série – Conteúdo (19/11/08)

#	Aluno	Itens de conteúdo															Total
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
1	Γυσταπο Πιντο	5	5	6	1	1	6	0	2	0	5	9	10	4	5	4	61
2	Λαρισσα Β. Βορβα	5	5	6	0	0	6	0	2	2	5	9	11	4	4	5	60
3	Γαβριελα Χοστα Βραγα	3	5	6	0	0	6	0	2	0	4	1	11	1	3	4	46
4	Εδουαρδο	3	5	5	1	0	6	0	2	0	1	7	11	3	4	5	53
5	Παολα Λ	5	5	6	1	1	6	0	2	3	5	9	0	0	0	5	48
6	Λυιζα Ο. Δε Αζεπεδο	5	5	5	1	1	6	1	2	3	5	9	11	4	5	5	64
7	Γιλβερτο Ροχηα	4	3	6	1	1	6	0	0	0	4	5	11	4	4	4	53
8	Ροβερτα	5	3	6	1	1	6	0	1	3	4	8	11	4	5	3	58
9	Βρυνο Χαμπελο	4	4	0	0	1	6	1	2	0	4	9	6	2	4	4	47
10	Λ για δε Φ(τιμα	2	4	6	0	0	6	0	2	2	4	0	10	0	4	5	45

Quadro 14 - Média: Linguagem e Conteúdo 1ª série (experimental) *Raw scores*

#	Aluno	LINGUAGEM	CONTEÚDO
		10,0	10,0
1	Γυσταπο Πιντο	5,2	9,2
2	Λαρισσα Β. Βορβα	4,8	9,09
3	Γαβριελα Χοστα Βραγα	4,4	6,96
4	Εδουαρδο	4,0	8,03
5	Παολα Λ	4,0	7,27
6	Λιζα Ο. Δε Αζεπεδο	3,6	9,7
7	Γιλβερτο Ροχηα	3,2	8,03
8	Ροβερτα	3,2	8,9
9	Βρυνο Χαμπελο	2,8	7,12
10	Λ χια δε Φζτιμα	2,4	6,8
	Média	3,76	8,11

4ª série

Os resultados da quarta série do grupo experimental seguem o mesmo procedimento já assinalado. O Quadro 15 mostra os acertos da prova de linguagem, a idade dos sujeitos e os cursos de inglês que frequentam. Os quesitos de linguagem, o 1º, 2º, e 3º tem seis acertos, o 4º tem sete, o 5º tem dez e o 6º tem cinco (Quadro 16). Os quesitos de conteúdo: o 1º tem dez, o 2º tem dezesseis e o 3º tem nove (Quadro 17). O Quadro 18 apresenta as notas de zero a dez e as médias de linguagem e de conteúdo.

Quadro 15 - Resultados: grupo experimental - 4ª série - Linguagem (26/11/08)

#	Aluno	Idade	Itens de estrutura						Total 33
			1	2	3	4	5	6	
1	Παβλο Γοδοψ	10	6	6	3	7	2	4	28
2	Φελιπε Τορρες	10	6	6	3	4	3	3	25
3	Θοσφ Νετο	10	6	3	6	4	1	3	23
4	Ισαβελλε Λαχερδα	10	6	3	3	3	2	4	21
5	Ηενριθυε	11	6	5	3	5	1	0	20
6	ζιταλ Μενδον α	10	5	3	4	0	0	5	17
7	Εδουαρδο Τεμποραλ	10	6	3	1	1	1	3	15
8	Εδουαρδο Χαλδερανχα ΙΙ	10	3	2	2	1	2	5	15
9	Γαβριελ Φ	11	6	4	1	1	0	2	14
10	Ροβερτηα	10	5	3	2	1	0	1	12

Quadro 16 - Resultados: grupo experimental - 4ª série - Conteúdo (26/11/08)

#	Aluno	Itens do conteúdo			Total
		1	2	3	35
1	Παβλο Γοδοψ	10	15	9	34
2	Φελιπε Τορρες	7	14	7	28
3	Θοσφ Νετο	8	13	7	28
4	Ισαβελλε Λαχερδα	8	13	6	27
5	Ηενριθυε	8	14	8	30
6	ζιταλ Μενδον α	8	10	8	26
7	Εδουαρδο Τεμποραλ	8	9	9	26
8	Εδουαρδο Χαλδερανχα ΙΙ	10	12	8	30
9	Γαβριελ Φ	10	14	8	32
10	Ροβερτηα	6	11	8	25

Quadro 17 - Média: Linguagem e Conteúdo 4ª série (experimental) *Raw scores*

#	Aluno	LINGUAGEM	CONTEÚDO
		10,0	10,0
1	Παβλο Γοδοψ	8,48	9,71
2	Φελιπε Τορρες	7,57	8,0
3	Θοσφ Νετο	6,96	8,0
4	Ισαβελλε Λαχερδα	6,36	7,7
5	Ηενριθυε	6,06	8,57
6	ζιταλ Μενδον α	5,51	7,42
7	Εδουαρδο Τεμποραλ	4,54	7,42
8	Εδουαρδο Χαλδερανχα ΙΙ	4,54	8,57
9	Γαβριελ Φ	4,24	9,14
10	Ροβερτηα	3,63	7,14
	Média	5,58	8,16

Os resultados das avaliações dos dois grupos estão nos quadros 18 e 19. O primeiro mostra as médias obtidas no período inicial, nível inicial de proficiência na LE, e o segundo, mostra as médias do nível de proficiência alcançada (final) na LE no decorrer de três anos.

Quadro 18 - Nível de Proficiência inicial

	1ª série	1ª série
	CONTROLE	EXPERIMENTAL
Linguagem	3,52	3,76
Conteúdo	2,15	8,11

Quadro 19 - Nível de proficiência final

	4ª série	4ª série
	CONTROLE	EXPERIMENTAL
Linguagem	5,09	5,58
Conteúdo	5,99	8,16

CAPÍTULO III

RESULTADOS E ANÁLISE

3.1 Análise dos Dados

A análise começa com as avaliações e consiste de duas partes: uma que avalia a estrutura da língua e a outra que avalia através do conteúdo de ciências e matemática (em inglês). O instrumento avaliou tanto a Abordagem Comunicativa quanto a Abordagem *Systemic*. Inicialmente, será comentada a parte da estrutura da língua, começando com as primeiras séries, que representam o nível 'zero' do nível de proficiência dos grupos controle e experimental. Em seguida, será feita a análise da parte do conteúdo, também começando com a primeira série.

Procurou-se seguir os mesmos passos e procedimentos em ambos os grupos. O que foi feito em um grupo, foi também feito no outro, a fim de propiciar as mesmas condições, tornando a investigação igual, possivelmente, em todos os aspectos cabíveis.

Depois que o nível de proficiência inicial, caracterizando a etapa pré da experiência, for analisado, a proficiência alcançada (final), caracterizando a pós experiência, será abordada.

3.1.1 Resultados da Etapa Inicial da Proficiência na LE 1ª série

Quadro 20 - Média do Nível de Proficiência inicial dos dois grupos

	1ª série CONTROLE	1ª série EXPERIMENTAL
Linguagem	3,52	3,76
Conteúdo	2,15	8,11

Os sujeitos são alunos da 1ª série do Ensino Fundamental e estão no seu primeiro ano de língua inglesa. Nunca realizaram testes formais na modalidade escrita. São crianças alegres que gostam de participar das atividades. Parecem gostar de estudar inglês pelo interesse em participar.

Na hora da avaliação, os sujeitos manifestaram o interesse de saber se a prova valia ponto e quanto valeria. Depois, observando o que a avaliação queria, alguns ficaram assustados, pois não entendiam direito sobre o que fazer. De fato, o teste de *Cambridge* apresentou uma dificuldade no formato da prova, que trazia a pergunta em

uma página (frente) e as alternativas para a resposta vinham em outra página (verso). Além disso, a avaliação se apresentou acima do nível dos sujeitos.

Observou-se que ambos os grupos tiveram dificuldades em realizar a prova. O grupo experimental aparentemente teve maior chance em obter maiores explicações em relação aos quesitos, mantendo-se atentos ao que a professora explicava.

A explicação do grupo experimental foi, em grande parte, em inglês. A explicação do grupo controle, no primeiro momento, foi na LE, mas, logo passou para a L1. O fato de a professora do grupo de controle não ter conseguido explicar a prova em inglês pode sugerir que a utilização da LE não acontece com frequência. Observou-se também uma ansiedade de não estar entendendo o que a professora explicava, no grupo controle. A professora tentou dar as instruções na língua alvo, mas não conseguiu, e disse que “*eles são muito novos e começaram a estudar inglês neste ano[...]*”.

Os sujeitos não passaram por nenhum tipo de avaliação prévia para saber se os grupos continham alunos com aprendizagem mais rápida, possibilitando uma possível desvantagem entre a população. A intuição, em relação a isso, foi de que ambas as instituições tem renome na cidade e são conhecidas pelo tipo de ensino que oferecem aos seus alunos, gerando, assim, a pressuposição de que os sujeitos, do grupo de controle e do grupo experimental, são muito bem preparados, e que ambos os grupos apresentam variáveis como inteligência e aptidão na mesma medida. Diferente seria se fosse o caso de um grupo de uma escola de poucos recursos, talvez como uma escola pública. Desta forma, considerou-se que este ponto não seria fator de diferença muito importante. Segundo Nunan (1994, p. 26), “[...] *porque se pode presumir que outras variáveis (como inteligência e aptidão) existam em quantidades iguais tanto no grupo de controle quanto no grupo experimental, e então uma cancela a outra.*” Os grupos estão aparentemente, iguais neste aspecto.

Em relação aos sujeitos das quartas séries, um fator a ser destacado é que não houveram registros dos sujeitos que, nestes três anos, poderiam ter sido transferidos de outras instituições, causando, talvez, algum tipo de interferência no resultado. Contudo, sabe-se que a determinação do nível ‘zero’ de proficiência avaliado nas primeiras séries não traz grandes diferenças porque são sujeitos que estariam começando a estudar inglês neste ano, colocando-os na mesma posição. Sendo assim, ambos os grupos, na primeira série, realmente, na medida do possível, mostraram seus níveis de proficiência, mesmo que iniciantes.

3.1.2 Análise das Gravações das Instruções da Avaliação da 1ª série

As gravações duram em média 42 minutos. As instruções da prova eram para ser na língua alvo, porém, não foi possível seguir em LE por muito tempo. Notou-se que o grupo de controle não estava acostumado com a LE. A professora do grupo controle começa a dar as instruções em inglês, mas logo passa para o português. Tem-se a impressão de que a turma está dispersa, todos falam ao mesmo tempo. Embora o grupo de controle tenha mais experiência com a estrutura da língua, como atestam os resultados da prova, os alunos não estão acostumados a ouvir na LE.

A professora do grupo experimental explicou o teste item por item, e a professora do grupo de controle explicou na medida em que os sujeitos faziam a prova.

Os resultados da análise das gravações das instruções da avaliação demonstraram que o grupo experimental está mais acostumado a ouvir instruções na LE, não acontecendo o mesmo no grupo de controle, principalmente porque os sujeitos se mostraram confusos, ansiosos. As avaliações eram iguais para ambos os grupos, os sujeitos do grupo experimental não se mostraram ansiosos com a LE que ouviam, mas com o que não estavam entendendo em relação à prova.

Uma observação interessante foi a de que os ruídos dos sujeitos aumentavam quando se tratava da parte da avaliação que era da abordagem que não conheciam. O grupo de controle fez mais ruído na parte do conteúdo; e o grupo experimental fez mais ruído na parte de estrutura da língua.

Diante do exposto, o grupo experimental alcançou o esperado que era o de ter uma exposição maior de LE, visto que a AS utiliza a LE como meio de instrução.

3.1.3 Análise dos Resultados da Avaliação

3.1.3.1 Análise do Uso da Estrutura da Linguagem (*CYLE*)

O grupo de controle tem cinco sujeitos com oito anos, e cinco com sete anos. Seis deles estudam inglês em cursos de idiomas que utilizam a Abordagem Comunicativa. Somente os sujeitos **4**, **6**, e **10** tem o inglês do colégio; e essa ordem também vale para o ‘*ranking*’ dos sujeitos na lista entre o 1º colocado e o 10º. A maior nota, no total de dez pontos, foi **5,6**; a menor nota foi **0,80**; a penúltima foi **3,2**. A penúltima nota tem uma importância que será destacada adiante.

O grupo experimental tem quatro sujeitos com oito anos e seis com sete anos. Todos tem inglês através da Abordagem *Systemic*, ministrado por professores do ELC Idiomas, oferecido pelo próprio colégio. O colégio tem seu próprio ensino de inglês, e os alunos da *Systemic* não participam das turmas. Há uma sala especial para onde os alunos se dirigem na hora da aula de inglês. A maior nota foi **5,2**, e a menor foi **2,4**; e a penúltima foi **2,8**.

Os resultados relativos às maiores notas (**5,6** e **5,2**) dos dois grupos, apontam que o grupo de controle foi superior. Já comparando as menores notas (**0,80** e **2,4**), o grupo experimental foi superior. No entanto, olhando para as penúltimas notas, (**3,2** e **2,8**) o grupo controle foi superior. Observando o quadro 21, nota-se que o grupo de controle foi superior em 6 notas, num total de dez; individualmente o grupo experimental não foi superior em momento algum.

Há aqui uma diferença que comprometeu a média do grupo de controle. A nota do S10 (**0,80** de uma total de 10 pontos) realmente afetou todo o grupo, alterando a média geral. Se fosse considerar apenas a média, não estariam sendo observados os resultados dos demais sujeitos. Principalmente, como destacado no quadro 21, onde individualmente o grupo de controle foi superior todas as vezes, exceto por um indivíduo. Contudo, o objetivo proposto para esta etapa foi alcançado, com a evidência que um grupo se saiu melhor em determinada avaliação, mas, sobretudo, o de ter estabelecido o nível 'zero'.

Quadro 21 – Notas dos dois grupos sobre linguagem

No.	CONTROLE	EXPERIMENTAL
	LINGUAGEM 10,0	LINGUAGEM 10,0
1	5,6	5,2
2	4,8	4,8
3	4,4	4,4
4	4,4	4,0
5	4,0	4,0
6	4,0	3,6
7	3,6	3,2
8	3,6	3,2
9	3,2	2,8
10	0,80	2,4
Média	3,52	3,76

Levando em conta as médias dos grupos, o grupo de controle obteve a média **3,52** e o grupo experimental média **3,76**. Supondo que a situação não existisse, que o sujeito # 10 tivesse colaborado mais, e a média fosse maior, o grupo de controle seria superior, cumprindo, assim, o esperado. O fato é que é a média que conta, independente de que um único sujeito tenha interferido no resultado final.

Nesta primeira parte, do nível 'zero', não se pode oferecer muitas explicações em relação ao que o grupo experimental conseguiu alcançar, principalmente porque o grupo experimental não estuda a estrutura da língua. Como a avaliação de *CYLE* foi elaborada com base nos livros e materiais didáticos do ensino tradicional de inglês, inglês *per se*, os resultados foram um pouco além do esperado.

Observando a relação dos sujeitos do grupo de controle (quadro 06) vê-se que, de dez sujeitos participantes, seis estudam em cursos de inglês, além do inglês do colégio. Enquanto o grupo experimental só tem o inglês da *Systemic*.

Nesta situação, o que se pode supor é que o grupo de controle tem uma carga horária de inglês maior do que o experimental, e supostamente que esses sujeitos tem mais contato com a LE. Supostamente, porque vai depender de os professores de inglês, de fato, propiciarem aos seus alunos uma exposição de qualidade na LE, criando maior oportunidade de aprendizagem do idioma. Nunan (1994, p. 92) lembra que essa questão dos professores fazerem o esperado é um pouco delicada, pois, às vezes, é difícil acompanhar as aulas, observar sempre os professores.

Convém destacar, aqui, que a professora do grupo de controle afirmou, no momento de dar as instruções da avaliação em inglês, que os alunos eram novos e que estavam começando o inglês naquele ano, dando a entender que, por isso, não usava mais inglês. De acordo com Brown (1980, p. 8), “[...] sua compreensão (do professor) de como os alunos aprendem irá determinar sua filosofia de ensino, seu estilo [...], sua abordagem, métodos e técnicas de sala de aula.” Então o professor vai agir baseado na sua convicção em relação ao ensino. E essa convicção não foi avaliada previamente.

O grupo de controle, com carga horária maior e os atributos que a acompanham, como maior oportunidade de exposição à LE, realmente conseguiu o esperado.

3.1.3.2 Análise do Conteúdo

Quadro 22 – Notas dos dois grupos sobre conteúdo

#.	CONTROLE	EXPERIMENTAL
	CONTEÚDO	CONTEÚDO
	10,0	10,0
1	4,0	9,2
2	2,6	9,09
3	0,30	6,96
4	2,42	8,03
5	3,63	7,27
6	1,51	9,7
7	1,51	8,03
8	1,96	8,9
9	3,48	7,12
10	0,1515	6,8
Média	2,15	8,11

Os sujeitos do grupo de controle tem inglês de maneira tradicional, estudam vocabulário abordando temas como roupas, frutas, animais, números. Os sujeitos do experimental estudam os animais que moram no Ártico, Antártida; a diferença do que é fruta e verdura, quais as comidas saudáveis, a somar e subtrair. Percebe-se que o grupo experimental apresenta um vocabulário mais específico às disciplinas. Presume-se, então, que o grupo de controle terá mais dificuldade de realizar o teste que avalia o conteúdo, embora esses temas sejam estudados na L1 pelos sujeitos desse grupo. A desvantagem do grupo de controle é esperada.

Este fato pode ser observado nas médias obtidas pelos dois grupos. O grupo experimental obteve a média **8,11** e o grupo de controle obteve a média **2,15**. A maior nota do experimental foi **9,7**, a menor foi **6,8**. No grupo de controle, a maior nota foi **4,0**, e a menor foi **0.1515**. O valor máximo é dez. Esses resultados evidenciam o esperado, que o grupo experimental iria ter melhores notas.

O grupo experimental cumpriu com o esperado e se saiu muito bem na avaliação de conteúdo. O grupo de controle possivelmente poderia ter sido melhor se os sujeitos tivessem esperado pela explicação, no sentido de que não estavam acostumados a ouvir a LE, e, assim, não partilham de estratégias que despontam a partir da necessidade de buscar respostas, descobrir significados sem ser pela língua alvo. Os sujeitos do grupo experimental treinam essas estratégias a partir do momento que tem atividades como experiências, jogos, competições que fazem com que eles busquem

respostas. Os sujeitos da primeira série talvez ainda não tenham sido apresentados a estratégias, mas, a quarta série, fez uso de algumas, como mostram os resultados da prova de conteúdo. Os assuntos da prova de conteúdo da primeira série já foram vistos em L1 por ambos os grupos e, por isso, talvez, os sujeitos do grupo de controle conseguissem melhores notas do que obtiveram. O quesito 14, mostrado no Quadro 23, apresenta um questão de matemática que os sujeitos teriam que apenas somar (a, e) e subtrair (c, d), tarefa que começaram a realizar desde a Alfa. Exceto a alternativa b, que o sujeito teria que saber escrever ‘seis’ em inglês. Somente o S1 acertou um ponto, os demais não acertaram nada. Do grupo experimental, apenas um sujeito (S5) não acertou nada. A sensação em relação ao grupo de controle é que poderiam ter tentado mais.

Quadro 23 – Questão de matemática da prova de conteúdo da 1ª série

14. Calculate and complete.

a) 5 (five) + 4 (four) = _____ (nine)

b) 3 (three) + 3 (three) = 6 (_____)

c) 8 (eight) - 4 (four) = _____ (four)

d) 7 (seven) - 6 (six) = 1 (_____)

e) 21 (twenty-one) + 7 (seven) = _____ (twenty-eight)

Assim como aconteceu com o grupo de controle, onde os resultados foram superiores individualmente, o experimental também o foi.

O grupo de controle mostrou que a abordagem em que estudam a LE está contribuindo para o alcance dos objetivos estabelecidos para este tipo de ensino. Levando em consideração que a avaliação foi difícil, com nível mais elevado, e que os alunos não foram preparados previamente, e ainda não tem tanta habilidade/experiência em fazer provas deste tipo, saíram-se bem.

Os sujeitos dos grupos experimental, apesar de não estudarem inglês por via de noções e funções, ainda assim conseguiram chegar perto das notas individuais dos sujeitos do grupo de controle. Tem-se a impressão de que usam algumas estratégias para descobrir as respostas. Nesta prova, mostraram que, em relação ao grupo de controle, o ensino através da integração da linguagem com disciplinas escolares, também os prepara para a estrutura da língua. O resultado da avaliação de conteúdo mostrou que estão muito bem. Observando as médias dos dois grupos, sem levar em consideração as notas individuais, o grupo experimental foi superior em ambas as avaliações.

3.1.4 Resultados da Etapa da Proficiência Alcançada da LE 4ª série

Quadro 24 - Média do Nível de proficiência alcançado dos dois grupos

	4ª série CONTROLE	4ª série EXPERIMENTAL
Linguagem	5,09	5,58
Conteúdo	5,99	8,16

Encerrada a primeira parte, quando os sujeitos foram avaliados a fim de se obter a proficiência inicial, ‘zero’, partiu-se para a parte final, com a análise das quartas séries. Os sujeitos desta parte passaram por várias situações de aprendizagem de LE, são alunos que estão fazendo inglês há, pelo menos, três anos.

Os sujeitos são bastante ativos. O horário da aula de inglês é a última aula do dia, antes do almoço. No dia da avaliação, apresentavam aspecto de cansaço e pareciam ansiosos para irem para casa. O grupo experimental se desloca do colégio para o curso de inglês onde terá sua aula. O grupo de controle tem inglês no próprio colégio.

Alguns sujeitos desta série apresentaram uma certa impaciência na realização dos testes. De fato, por ser mais adiantada, com experiência em testes de inglês, a avaliação proposta para a série era mais extensa, exigindo maior concentração. Talvez, por ser no horário da última aula, tenha havido maior dificuldade na realização do teste estando os alunos provavelmente com fome, e queriam que, o que quer que fosse, terminasse logo.

Antes de começar, as professoras dos grupos deram alguns avisos. Assim como aconteceu com o grupo de controle da primeira série, a quarta série do grupo de controle também teve dificuldades em esperar pelas explicações. Enquanto o grupo experimental esperava as instruções em inglês serem dadas, o grupo de controle fazia perguntas e a professora pareceu não controlar a situação passando a falar em português.

3.1.5 Análise das Gravações das Instruções da Avaliação da 4ª série

As gravações duraram em média 40 a 44 minutos. A primeira parte foi a de conteúdo. As instruções eram para ser em LE. A professora do grupo de controle deu uma rápida introdução do que seria feito, depois disse que o assunto da prova era o que já tinham estudado antes e que não haveria problema. A instrução dada aos sujeitos do grupo de controle se resumiu à pergunta feita pela professora.

Professora: “ Lembras das palavrinhas que vocês aprenderam há pouco tempo na aula de ciências?”

Aluno: “Oh *teacher*, mas eu não sei em inglês!”

Não houve explicações dos quesitos, embora, não tivesse muito o que explicar porque as questões eram de múltipla escolha, ligar o termo com a definição e verdadeiro ou falso. A professora do grupo experimental explicou melhor, mesmo sendo um tanto óbvio.

A citação, a seguir, mostra a maneira que a professora do grupo experimental apresentou o primeiro quesito, que corresponde ao que o Quadro 25 apresenta mais adiante. Observou-se que, mesmo a questão sendo óbvia, a professora seguiu explicando e foi até o final da prova.

Teacher: “*Look... Exercise one... matching question... so you have... letter a) BODY... What is about the body? You have number 1,2,,3, 4, 5, and 6... and you have to complete with letters a,b,c,d, e or f....You have an organ...you have to match with the description*”.

Quadro 25 – Parte da avaliação de conteúdo da 4ª série

1. Matching Questions

A) Body

1. a type of muscle that works the heart
2. a group of neurons that carries signals from the brain to the body and from the body to the brain
3. a muscle found in the walls of some organs such as the stomach, intestines, blood vessels, and bladder
4. the main organs of the respiratory system
5. a large blood vessel that returns blood to the heart
6. the tube of nerves that runs through your spine or backbone



(a) nerve (b) cardiac muscle (c) smooth muscle (d) spinal cord (e) vein (f) lungs

O grupo experimental não apresentou muitos problemas, exceto cansaço e vontade de ir para casa. Além do mais, esses sujeitos estão acostumados a estudar conteúdos de disciplinas em LE.

Com relação à parte de linguagem, a professora do grupo de controle explicou na LE rapidamente, à medida em que os sujeitos iam fazendo a prova. A professora do

grupo controle tenta explicar e na explicação ela diz “ *Essa avaliação, gente, pelo amor de Deus!...* ” Mostrando talvez impaciência com relação ao que os alunos questionavam. A pesquisadora teve que intervir nas explicações porque os sujeitos pareciam desesperados, falando todos ao mesmo tempo. Na gravação do grupo de controle, houve muito pouco LE. Há muita reclamação, os sujeitos parecem ansiosos. É aparente o desconforto, a ansiedade, por não saberem muitas palavras do teste. Novamente, assim como aconteceu com a primeira série deste grupo, a ansiedade, aparentemente, fez com que alguns sujeitos desistissem de tentar descobrir algumas respostas.

A parte que avalia o conteúdo pareceu mais interessante para ambos os grupos. Talvez porque as questões fossem mais diretas, o teste menor e o tema: corpo humano e os sistemas e funções, já ter sido estudado antes, facilitando a compreensão geral do que o teste pedia.

3.1.6 Análise dos Resultados da Avaliação

3.16.1 Análise do Uso da Estrutura da Linguagem (*CYLE*)

Assim como na primeira parte, inicialmente foi realizada a avaliação relativa à estrutura da língua, na *YLE* de Cambridge (*Movers*), e, depois, a avaliação da língua através do conteúdo.

A avaliação *CYLE* consiste de seis partes, com múltipla escolha, preenchimento de lacunas, leitura e compreensão, etc. O candidato tem 30 minutos para concluir a prova.

Quadro 26 - Notas dos dois grupos sobre linguagem

No.	CONTROLE	EXPERIMENTAL
	LINGUAGEM 10,0	LINGUAGEM 10,0
1	7,27	8,48
2	6,7	7,57
3	5,15	6,96
4	5,15	6,36
5	5,15	6,06
6	4,9	5,51
7	4,54	4,54
8	4,24	4,54
9	3,9	4,24
10	3,9	3,63
média	5,09	5,58

O grupo experimental obteve a média **5,58** e o grupo de controle obteve a média **5,09**. A maior nota do grupo experimental foi **8,48** e a do grupo de controle foi **7,27**. A menor nota do grupo experimental foi **3,63** e a menor do grupo de controle foi **3,9**.

Ao cabo de, pelo menos, três anos de inglês, a avaliação não foi completamente insatisfatória, levando em consideração também que os sujeitos não tiveram preparação prévia para a prova. Há cursos e matérias específicos preparatórios para estas provas, que treinam o aluno para responder as questões. O aluno aprende como fazer esse tipo de teste. O *layout* da prova causou um pouco de dificuldade e fez com que alguns sujeitos não entendessem direito o que era solicitado.

No grupo de controle, talvez por falta de costume em esperar as explicações, essa dificuldade foi mais intensa. Os sujeitos de ambos os grupos realizaram as avaliações no mesmo horário do dia, o último horário, antes de irem para casa almoçar, fato ocorrido tanto em um como em outro grupo. Como o cansaço e a fome atingiram todos os sujeitos, se pode atribuir ao fato o motivo da dificuldade.

Nesta etapa, onde se procurou investigar o nível de proficiência na LE alcançado depois de um período, o grupo experimental foi superior. Enquanto a primeira etapa, nível zero, apresentou sujeitos do grupo controle que individualmente foram superiores, essa etapa final não traz o mesmo resultado. Apenas um sujeito do grupo experimental (S10) foi inferior; e, um (S7) obteve a mesma nota. Os demais sujeitos do grupo experimental superaram os sujeitos do grupo de controle.

Como mostra o Quadro 09, o grupo de controle apresenta um número maior de sujeitos, total de oito, que, além do inglês oferecido pelo colégio, estudam inglês em cursos que utilizam a Abordagem Comunicativa. Desse modo, a carga horária de inglês do grupo de controle é superior ao grupo experimental, implicando que deveriam ter alcançado melhores notas.

3.1.6.2 Análise do conteúdo

A avaliação do conteúdo consiste de três questões, sendo a primeira com dez questões de ligar o termo com a definição, dezesseis questões de múltipla escolha, e a última com nove, verdadeiro ou falso. O assunto desta avaliação foi o corpo humano, os órgãos e funções.

Quadro 27 - Notas dos dois grupos sobre conteúdo

No.	CONTROLE	EXPERIMENTAL
	CONTEÚDO 10,0	CONTEÚDO 10,0
1	8,3	9,71
2	5,7	8,0
3	8,3	8,0
4	7,14	7,7
5	3,7	8,57
6	7,14	7,42
7	3,7	7,42
8	4,85	8,57
9	5,42	9,14
10	5,7	7,14
média	5,99	8,16

O grupo experimental alcançou média **8,16** e o grupo de controle obteve média **5,99**. A maior nota do grupo experimental foi **9,71** e do grupo de controle foi **8,3**. A menor nota do grupo experimental foi **7,14** e a menor do grupo de controle foi 3,7. Observou-se que quatro sujeitos (S1, S3, S4, S6) do grupo de controle alcançaram notas acima de sete, implicando acerto de mais de cinquenta por cento da prova, o que não ocorreu na prova de linguagem, quando apenas um sujeito (S1) conseguiu **7,27**.

A parte de conteúdo, como mostram os resultados, foi melhor do que a de linguagem para os dois grupos. Pode-se supor, então, que o conteúdo favorece na retenção da aprendizagem. Neste caso, o tema do corpo humano, em que os sujeitos já estudaram, ou na L1 ou na LE, facilitou a prova e, assim, obtiveram melhores resultados.

O grupo experimental alcançou o esperado. O grupo de controle surpreendeu, em parte, na medida em que as notas foram melhores do que as obtidas na prova de linguagem.

CONCLUSÃO

A história mostrou os possíveis caminhos trilhados pelo ensino e aprendizagem de línguas, especificamente da língua inglesa. O mistério da origem da linguagem jamais foi desvendado, nem o processo do nascimento das diferentes línguas está definitivamente explicado. Vimos que, mesmo sem uma técnica exata de como ensinar uma segunda língua, línguas maternas são sempre ‘aprendidas’, e não ensinadas. Ainda no contexto da primeira língua, estudos mostraram que as crianças aprendem interagindo com aqueles que o cercam; e que existe uma atitude de adaptar a fala na interação com uma criança em processo de aquisição de linguagem. Essa forma de adaptação recebe a denominação de mãês, em inglês *motherese* ou *baby talk*, termo hoje conhecido como Discurso Direcionado a Crianças (*Child Directed Speech – CDS*), segundo Peccei (2006, p. 3). Várias pesquisas e diferentes teorias sobre a aquisição de linguagem de crianças, chamam a atenção para a também verificada CDS. De acordo com Peccei (2006, p.3), [...] pesquisas apontaram o fato de que há variações culturais que produzem variações amplas na fala direcionada a crianças. “*Porém, enquanto o CDS é especificamente cultural, a aquisição de linguagem aos cinco anos é universal*”

Imagina-se, com tantos estudos e pesquisas que reforçam ou derrubam excelentes teorias que, ainda assim, não se pode colocar um ponto final nessas discussões.

Com tantas maneiras de ensinar uma língua, com tantas teorias para apoiar, com tantas ferramentas disponíveis como o computador, uma coisa é certa: a criança tem a capacidade de aprender de qualquer maneira.

Em paralelo ao que acontece no âmbito acadêmico em termos de pesquisas sobre o ensino de línguas, há sempre os professores com suas convicções, experiência e instinto que fazem o possível para transmitir aos seus alunos seus conhecimentos, percebendo as reais necessidades dos alunos. Foram os professores que, com a ajuda da academia, puderam aplicar seus conhecimentos e produziram história da linguagem, um material importante que mudou o ensino em diferentes momentos.

O objetivo deste trabalho foi investigar uma proposta que está sendo utilizada no ensino de língua inglesa no Recife, para crianças com idades entre 3 a 12 anos. A novidade é que esta proposta foge do padrão tradicional de ensino de línguas. Na verdade, esta é a primeira vez que se integra a linguagem com disciplinas escolares no ensino de inglês como língua estrangeira na nossa cidade.

A pesquisa captou três fatores que estão relacionados, além das notas. A ansiedade em relação a ouvir a LE, a falta de costume de ouvir a LE e a pouca exposição à LE nos grupos de controle.

A investigação mostrou que o grupo experimental, tanto na primeira série quanto na quarta série, foram superiores. Os sujeitos deste grupo estavam mais preparados para enfrentar a situação desta avaliação, embora sob as mesmas condições. Acostumados a ouvir a LE, não ficaram ansiosos durante as instruções, conseguindo, assim, mais exposição ao que lhes era explicado e, conseqüentemente, mais acesso às informações que, do contrário, não alcançariam.

Os sujeitos estavam concentrados na tarefa de realizar a prova e não na linguagem que ouviam e, com isso, reduziram o nível de ansiedade em relação à língua estrangeira. Confirma-se, então, segundo Dalton- Puffer e Smit (2007, p. 9) que o fator afetivo, e a ansiedade em relação à LE, podem ter um resultado diferente daquele quando esta não está presente, propiciando tanto um efeito positivo quanto aumentando a motivação. Para Krashen (1985), a ansiedade pode interferir na aquisição de segunda língua. Segundo argumenta Dörnyei (2005, p. 198), a ansiedade é possivelmente o fator afetivo que mais obstrui o processo de aprendizagem em relação a LE.

Os sujeitos do grupo experimental não consideraram a LE como uma barreira, um bloqueio, que tinham que transpor, além do desafio que a avaliação apresentava. A vantagem do experimental sobre o de controle foi, possivelmente, a ansiedade em relação a ouvir a LE.

Observou-se com isso, que os sujeitos do grupo experimental (1ª e 4ª séries) tiveram mais condições de resolver as provas porque não estavam ansiosos, esperaram pelas explicações e, assim, conseguiram melhor aproveitamento.

Quanto à prova de linguagem, talvez uma explicação em relação ao que o grupo experimental alcançou mesmo sem estudar a estrutura da língua, esteja relacionada ao fato de que, embora o grupo experimental tenha menos carga horária na LE, tem, na verdade, uma exposição concentrada e contínua, e usa a LE para obter objetivos concretos, que fazem parte da vida, experiência dos alunos, aumentando a consolidação da LE. Segundo Genesee (1997, p. 9), a linguagem não está separada do conteúdo e o conteúdo não linguístico fornece “*cabides cognitivos*”, onde as estruturas e habilidades da nova língua podem se pendurar. Para Met (2006, p. 178), a linguagem não pode ficar separada do conteúdo, em vez disso, a linguagem deve ser adquirida com o aprendizado do conteúdo assim como o conteúdo pode ser aprendido através da linguagem. Por fim,

a linguagem apoiada por conteúdos contextualizados é mais fácil de entender (DALTON-PUFFER e SMIT, 2007).

Desse modo, através dos conteúdos das disciplinas escolares, os sujeitos do grupo experimental estão adquirindo a estrutura da língua alvo. Ao prestar atenção ao que as professoras (1ª e 4ª série) explicavam nas instruções da prova, quando estas fizeram uso de gestos, mímicas e demonstração, dando suporte as explicações, tiveram melhor aproveitamento.

As aulas da AS são todas em inglês, desde o primeiro dia. Os professores, com perseverança, conquistam a atenção dos alunos, que, por sua vez, acostumam-se a ouvir a LE. Durante as avaliações, os professores da AS deram as instruções em inglês. Embora os sujeitos não entendessem tudo, observavam e esperavam até que a explicação fosse dada. Por vezes, a L1 foi usada para esclarecer algumas coisas. Já os professores da AC afirmaram que os alunos não entenderiam se as instruções fossem dadas em inglês, e tentaram dar as instruções, mas logo desistiram e passaram para o português.

Um dos pontos observados em relação às instruções para as avaliações serem em LE ou em L1 (língua materna) foi que a AS realmente cultivava a atitude de instruir em inglês. Na verdade, essa atividade precisa ser em LE porque a LE é o meio de instrução. Enquanto na AC, observada nesta pesquisa, a atitude de falar somente a LE nas aulas de jovens aprendizes, em prática, não é prontamente seguida. De fato, o que foi apurado, neste contexto em particular, é que os professores da AC não acreditavam no ensino só em LE porque tinham convicção que seus alunos não iriam entender. Segundo Cummins (2006, p.49), as crianças não são recipientes passivos de conhecimento e linguagem, em vez disso são parceiros com os adultos na construção conjunta de suas realidades. É através dessa interação que a construção do significado vai ser mediada e, conseqüentemente, o aprendizado acontece.

Os alunos da AS são ‘treinados’ para se deixarem explicar o que se quer dizer em LE, sem ficarem ansiosos por não estarem entendendo tudo. Embora não entendam, esperam que o professor desvende o assunto usando demonstração, imagens, mímica, e o próprio material da abordagem.

No que diz respeito à exposição à LE, segundo Krashen (1985), em sua hipótese do *Input* (i+1), é de extrema importância, na aquisição de uma segunda língua. Assim, os sujeitos do grupo experimental estão no caminho certo. Uma explicação para esta questão talvez seja a de que, com a integração da linguagem com as disciplinas, usando a língua alvo como meio de instrução, mostrando no exato momento, a linguagem

acontecendo por meio de ações, os alunos são levados a deixar de lado a ansiedade de não entender o que a professora está dizendo para observar o acontecimento da linguagem.

Um exemplo de como a integração de linguagem e conteúdo acontece de maneira clara, diferentemente do ensino tradicional, segundo Mckeon (2006, p. 23), enquanto a professora explica as etapas de uma experiência (ciências), os alunos podem na realidade assistir as ações, ligando a linguagem a alguma coisa “*aqui e agora*”.

Os sujeitos do grupo experimental, primeira série, estão tendo boa quantidade de exposição à LE e, apesar de não terem superado, seis dos dez sujeitos do grupo de controle estão se acostumando com a LE, diminuindo a ansiedade, favorecendo a aquisição da LE.

O sentimento é que os alunos da AC não seguem exatamente uma disciplina, uma continuidade de tarefas que no final culmine no aprendizado do assunto da disciplina. Os alunos da AS tem feiras de conhecimento, em inglês, sobre tudo que eles aprenderam durante o ano, um grande projeto, com o conteúdo interligado através das disciplinas. Parece que isso amarra os assuntos de maneira significativa, ao ponto de resultar em uma aprendizagem com mais relevância, por serem os temas parte do repertório de conhecimentos prévios dos sujeitos. Confirmando, assim, segundo Brown (2001), Brumfit (2004), Cummins (2006, 2007), Genesse (2006) e Krashen (1985), que o conhecimento prévio é a base fundamental para que novos conhecimentos sejam adquiridos.

Os sujeitos do grupo experimental aprendem inglês dessa maneira, e, na avaliação, provaram que a linguagem *per se* não é a única e absoluta maneira que produz proficiência em LE. Na verdade, na filosofia hermenêutica, a linguagem não pode, ou não deve, ser pensada, analisada. Segundo Gadamer (2004, p.178), “*A linguagem viva não tem consciência de sua própria estrutura, gramática, sintaxe, etc.; portanto de tudo aquilo que a ciência da linguagem tematiza*”. O autor finaliza, “*A linguagem tem uma força de proteção e ocultamento de si mesma. O que acontece na linguagem é protegido contra o ataque da reflexão, mantendo-se resguardado no inconsciente*” (GADAMER 2004, p. 233).

Conclui-se que a Abordagem *Systemic* veio para somar ao nosso ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Espera-se, com este trabalho, que as vantagens que esse tipo de ensino proporcionam possam ser vistos como uma ferramenta útil e eficaz no ensino de LE para crianças, principalmente as mais novas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAGNO, Marcos. **Nada na Língua é por acaso: por uma variação lingüística**. São Paulo: Parábola, 2007
- BAKHTIN, Mikhail e VOLOCHINOV, N. V. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª edição. Hucitec: São Paulo, 2006
- BAUGH, Albert C. e CABLE, Thomas. **A History of the English Language**. 5a ed. Londres: Prentice-Hall, 2002
- BARBOSA, Heloisa G., WYLER, Lia. **British tradition**. In: BAKER, Mona (ed.). **Routledge Encyclopedia of Translation Studies**. Routledge: New York, 2001
- BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. Prentice Hall, New Jersey, EUA. 1980.
- BROWN, H. Douglas. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4a. ed. Prentice Hall: New Jersey, EUA. 2000
- BRUMFIT, Christopher. Monolingual principle. In: BYRAM, Michael. **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Routledge: Londres, 2004
- BYRAM, Michael. **Audio-visual language teaching**. In: BYRAM, Michael. **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Routledge: Londres, 2004
- CANTIENI, Graham e TREMBLEY, Roger. **The Use of Concrete Mathematical Situation in Learning a Second Language: A Dual Learning Concept**. In: ALATIS, James E. e TWADDELL, Kristie (eds) . **English As a Second Language in Bilingual Education**. Selected Tesol Papers. Washington D.C., EUA. 1976
- CELCE-MURCIA, Marianne e MCINTOSH, Lois (eds). **Teaching English as a Second or Foreign Language**. Newbury House Publishers: Cambridge, MA, 1979
- CHAGAS, R. Valnir C. **Didática Especial de Línguas Modernas**. 1ª ed. São Paulo: Nacional, 1957
- COMENIUS, Iohannis Amos, **Didáctica Magna**. Traduzido por Joaquim Ferreira Gomes. 2001. Disponível em: <www.ebooksbrasil.org>. Acesso em: janeiro de 2008
- CUMMINS, Jim. **Bilingual education**. In:BYRAM, Michael. **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Routledge: Londres, 2004
- CUMMINGS, Jim. **Knowledge, Power, and identity in teaching English as a second language**. In: GENESEE, Fred (Ed). **Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community**. 12ª ed. Cambridge University Press: New York, 2006

CUNHA, José Carlos, **Pragmática Lingüística e Didática das Línguas**. Ed. Universitária UFPA: Belém, 1991.

DALTON- PUFFER, Christine e SMIT, Ute (eds.). **Empirical Perspectives on CLIL Classroom Discourse**. Peter Lang: Vienna, 2007. Disponível em: <www.scribd.com/doc/5559353/clil-research-overview-article-133k ->. Acesso em: 02 de março de 2009

DÖRNYEI, Zoltán. **The Psychology of language Learner: Individual Differences in Second language Acquisition**. Lawrence Erlbaum Associates: New Jersey, 2005

FREUDENSTEIN, Reinhold. **Foreign-language after the year 2000**. In: ALATIS, James et al. **Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics 1996: Linguistic, language acquisition, and language variation: Current trends and future projects**. Georgetown University Press: Washington, D.C., EUA, 1996

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: Complementos e índice**. 2ª. ed. Tradução de Enio Paulo Giachini; revisão da tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Vozes: Rio de Janeiro, 2004

GENESE, Fred. (ed.). **Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community**. 12a. ed. Cambridge University Press: New York, 2006

GROSJEAN, François. **Life with two Languages: An introduction to Bilingualism**. Harvard university Press: Cambridge, MA, 1982

HARMER, Jeremy. **The Practice of English Language Teaching**. 3a ed. Longman: Londres, 2001

HERMAN-BRENNCKE, Gisela. **Audiolingual method**. In: BYRAM, Michael. **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Routledge: Londres, 2004

IRVINE, Susan. **Beginnings and Transition: Old English**. MUGGLESTONE, Lynda (ed.) **The Oxford History of the English Language**. Oxford University Press: New York, 2006

JANSEN, Tora. **A Natural History of Latin**. Traduzido e adaptado para o inglês por Merethe Damsgård Sørensen e Nigel Vincent. Oxford University Press: EUA, 2004

KRASHEN, Stephen D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Pergamon Press: Oxford, 1981

KRASHEN, Stephen D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Pergamon Press: New York, 1985

LAW, Vivien. **Language and its students: the history of linguistics**. In: COLLINE, N.E **An Encyclopedia of Languages**. Taylor e Francis e-Library, 2005

- LEMOS, Maria Tereza Guimarães de. **A língua que me Falta: uma linguagem**. Ed. Mercado das Letras: Campinas, São Paulo, 2002
- LITTLEWOOD, William. **Communicative Language Teaching: an introduction**. 21^a ed. Cambridge University Press: Reino Unido, 2001.
- MACKEY, William F. **Bilingualism in North America**_In: BHATIA, Tej K. e RITCHIE, William C. (eds.). **The Handbook of Bilingualism**. Blackwell Publishers: Londres, 2006
- MALKMJER, Kirsten. **Content-based instruction**. In: BYRAM, Michael. (ed.) **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Routledge: Londres, 2004
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **O Papel da lingüística no ensino de línguas**. In: Investigações Lingüísticas e Teoria Literária, Vol. 13 e 14, p. 187-215. Luci Artes Gráficas LTDA: dezembro de 2001
- MCKAY, Penny. **Research into the assessment of school-age language learners**. **Annual Review of Applied Linguistics**. Vol. 25, p 243-263. Cambridge University Press:2005.Disponível em:
<journals.cambridge.org/production/action/cjoGetFulltext?fulltextid=322816> .
Acesso em: fevereiro de 2008
- MCKEON, Denise. **Language Culture, and Schooling**. IN: GENESEE, Fred. (Ed.). **Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community**. 12a. ed. Cambridge University Press: New York, 2006
- MCLAUGHLIN, Barry (ed.). **Second-Language Acquisition: School-Age Children**.2a ed. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale, NJ, 1985. Disponível em: < www.questia.com>. Acesso em: 10 de julhp de 2008.
- MET, Mimi. **Teaching content through a second language**. IN: GENESEE, Fred. (Ed.). **Educating Second Language Children: The whole child, the whole curriculum, the whole community**. 12a. ed. Cambridge University Press: New York, 2006
- MILANOVIC, M. (ed.) (ALTE) **Common European Framework of Reference: Teaching, learning, assessment, Language Examining and Test Development**. Strasbourg. Outubro 2002. Disponível em: < www.coe.int/lang >. Acesso: 05 de janeiro de 2008 .
- NEWBY, David. **Grammar-translation method**. In:BYRAM, Michael. **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Routlegde: Londres, 2004
- NUNAM, David. **Research Methods in language Learning**. Cambridge University Press: Melbourne, 1994.
- PECCEI, Jean Stilwell. **Child language**. Routledge Taylor e Francis e-Library: New York, 2006

- PERDUE, Clive. **American Army Method**. In: BYRAM, Michael (ed). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Routledge: Londres, 2004
- PERDUE, Clive. **Cross-sectional and longitudinal analyses**. In: BYRAM, Michael.(ed.) **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Routledge: Londres, 2004
- RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching: A description and analysis**. 2a ed. Cambridge University Press: Cambridge, 2001.
- RILEY, Philip. **CRÉDIF- Centre de Recherche et d' Étude pour la Diffusion du Français**. In: BYRAM, Michael (ed.). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Routledge: Londres, 2004
- ROBINS, R. H. **A Short History of Linguistics**. 4a. ed. Longman: London e New York, 1997
- SANTI, Serge. **Notions and Functions**. In: BYRAM, Michael (ed.). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Routledge: Londres, 2004
- SERGU, Lies. **Threshold Level**. In: BYRAM, Michael (ed.). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Routledge: Londres, 2004
- SHAABAN, Kassim. **Assessment of Young Learner's Achievement in ESL Classes in the Lebanon**. In: Language, Culture and Curriculum, Vol. 13, n. 3, Routledge, 2000 p. 306 – 317; 2000 <www.channelviewpublications.net/lcc/013/0306/lcc0130306.pdf>. Acesso em: 07 de março de 2008
- SPADA, Nina. **Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects**. In.: CUMMINS, Jim e DAVIDSON, Chris (eds.) **International handbook of English Language Teaching**. Springer: New York , 2007
- TAYLOR, Lynda e SAVILLE, Nick. **Developing English language tests for young learners**. ResearchNotes 7, University of Cambridge Local Examinations Syndicate, (EFL), Fevereiro de 2002. Disponível em: <http://www.cambridgeesol.org/rs_notes/rs_nts7.pdf >. Acesso em: Maio de 2008
- TITONE, Renzo. **History: the nineteenth century**. In: BYRAM, Michael. **Routledge Encyclopedia of Language Teaching**. Routledge: Londres, 2004
- TOWELL, Richard. **History: the nineteenth century**. In: BYRAM, Michael (ed.). **Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning**. Routledge: Londres, 2004
- TUCKER, G. Richard e D'ANGLEJAN, Alison. **New Directions in Second Language Teaching**. In: ALATIS, James E. e TWADDELL, Kristie (eds.). **English as a Second Language in Bilingual Education**. Selected Tesol Papers. Washington D.C., EUA. 1976

VILAÇA, Márcio C. Luiz C. **Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo**. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, Vol. VII, No. XXVI, julho – set 2008

WILKINS, David. **Second Language: how they are learned and thought**. In: COLLINE, N.E (ed.) **An Encyclopedia of Languages**. Routledge: New York, 1990

ANEXOS

ANEXO A

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE PERNAMBUCO
PROGRAMA DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM
**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESTUDO
DE CASO**

CARTA DE ACEITE

Declaramos, para os devidos fins, que concordamos em disponibilizar o(s) setor (es) **2^a. SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL** desta Instituição, para o desenvolvimento de atividades referentes ao Projeto de Pesquisa intitulado “**EDUCAÇÃO BILÍNGUE E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: ESTUDO DE CASO**”, sob a responsabilidade da professora doutora **MARÍLIA ANA DE MOURA AGUIAR**, do **CURSO DE MESTRADO EM CIÊNCIAS DA LINGUAGEM**, da Universidade Católica de Pernambuco, pelo período de execução previsto no referido Projeto.

Coordenadora da Instituição

ANEXO B

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Título da pesquisa: Educação Bilíngüe e Ensino de Língua Estrangeira:

Estudo de Caso

Eu, _____, abaixo assinado, dou meu consentimento livre e esclarecido para minha participação como voluntário do projeto supre citado, sob a responsabilidade da pesquisadora Marígia Ana de Moura Aguiar.

Assinando este Termo de Consentimento, estou ciente de que:

O objetivo da pesquisa é: Investigar o ensino de inglês como Língua Estrangeira no método usado pelo seu Colégio.

- Como participante da pesquisa posso ter acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre quaisquer esclarecimentos de eventuais dúvidas que possam ser retiradas com a pesquisadora.
- É garantida a minha liberdade da retirada deste consentimento a qualquer momento, deixando de participar do estudo, sem qualquer prejuízo.
- Tenho o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, todas as informações serão fornecidas.
- Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação.

Durante a pesquisa, serão realizados dois exercícios que contêm questões de ciências e de inglês da série do aluno a serem aplicados por professores das instituições participantes.

Meus dados serão mantidos em sigilo e os resultados gerais obtidos através da pesquisa serão analisados em conjunto com o orientador da pesquisa, utilizados apenas para atingir o objetivo da pesquisa exposto acima. Estão incluídas nesses objetivos, as publicações na literatura científica especializada, as quais omitem todos os dados que possam identificar os participantes da pesquisa.

Obtive todas as informações necessárias para poder decidir conscientemente sobre a minha participação na referida pesquisa. Li e entendi as informações precedentes, descrevendo este estudo e, todas as minhas dúvidas foram respondidas satisfatoriamente. Dou o meu livre consentimento para participar deste estudo e não abro mão de nenhum direito legal que eu possua.

Recife, _____ de _____ de 2008.

Nome do entrevistado/voluntário: _____
RG: _____

Assinatura do entrevistado voluntário

Nome do responsável pelo
Entrevistado/voluntário: _____
RG: _____

Assinatura do responsável

Pesquisadora: Prof^a. Dr^a. Marígia Ana de Moura Aguiar.
RG: 709 039 / SDS-PE

Assinatura do pesquisador

Centre Number	Candidate Number
---------------	------------------

Cambridge Young Learners English

Starters

Reading & Writing

Sample Paper



UNIVERSITY of CAMBRIDGE
ESOL Examinations
English for Speakers of Other Languages

There are 25 questions.
You have 20 minutes.
You will need a pen or pencil.

My name is:

Part 1

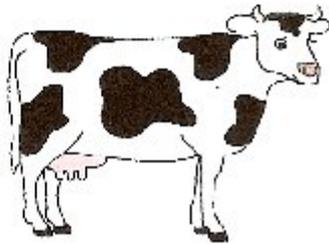
- 5 questions -

Look and read. Put a tick (✓) or a cross (X) in the box.
There are two examples.

Examples



This is a flower.



This is a goat.



Questions

1



This is a lizard.



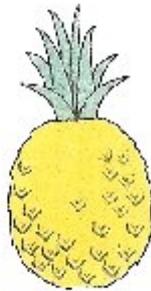
2

2



This is a bike.

3



This is a pineapple.

4



This is a television.

5

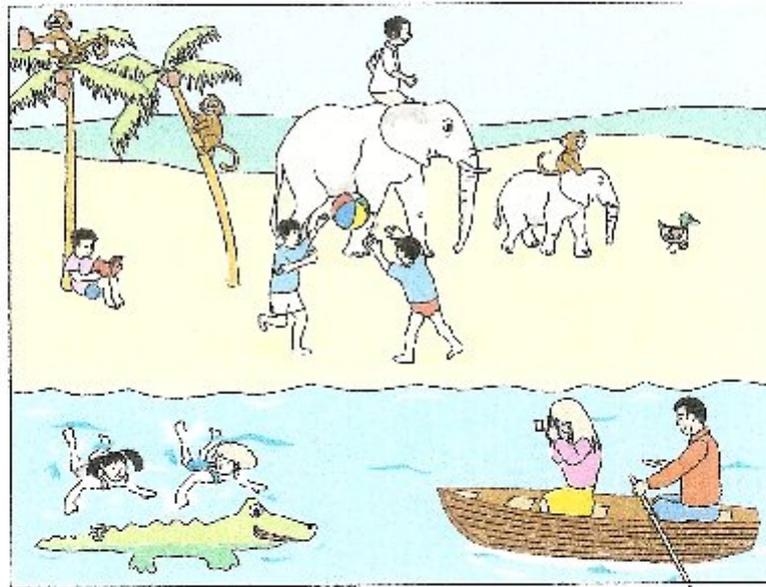


This is a guitar.

Part 2

– 5 questions –

Look and read. Write yes or no.



Examples

A boy is reading a book. yes
.....

A monkey is sitting on the big elephant. no
.....

Questions

1 There are two children in the sea.

2 The duck is walking behind the two elephants.

3 The girls are playing with a ball.

4 The woman in the boat has got a camera.

5 The crocodile is eating a coconut.

Part 3

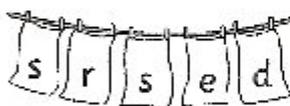
- 5 questions -

Look at the pictures. Look at the letters. Write the words.

Example



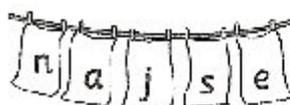
d r e s s



Questions

1





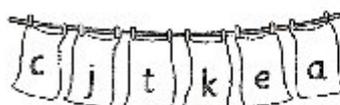
2





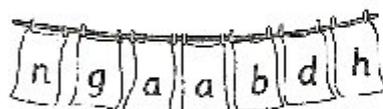
3





4





5





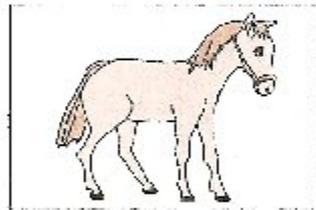
5

Part 4

- 5 questions -

Read this. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1-5. There is one example.

A horse



I've got four legs , two ears, two eyes and long

(1) on my head. I'm a big animal. I don't live in

a (2) or a garden. I like eating

(3) and apples. I drink (4)

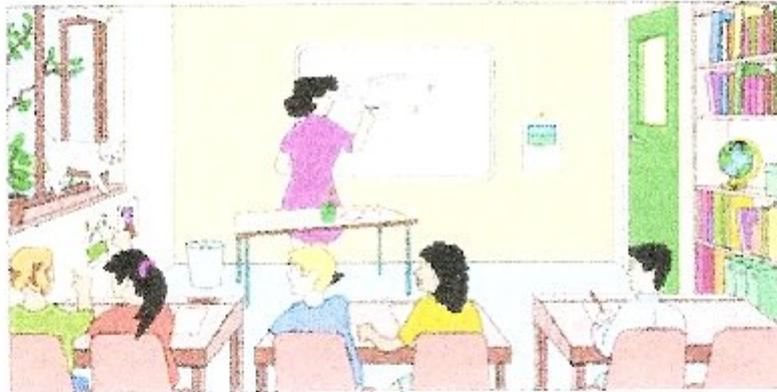
A woman, a (5) or a child can ride me.

What am I? I am a horse.

example			
			
legs	hippo	water	carrots
			
hair	man	house	piano

Part 5
- 5 questions -

Look at the pictures and read the questions. Write one-word answers.



Examples

Where are the children? In the (classroom)

What colour is the cat? white

Questions

1 What is the teacher drawing? A

Starters Reading & Writing

**Starters Reading & Writing
Marking Key**

- () = Acceptable extra words are placed in brackets
/ = A single slash is placed between acceptable alternative words within an answer
// = A double slash is placed between acceptable alternative complete answers

Part 1 5 marks

- 1 ✗
- 2 ✓
- 3 ✓
- 4 ✗
- 5 ✓

Part 2 5 marks

- 1 yes
- 2 no
- 3 no
- 4 yes
- 5 no

Part 3 5 marks

- 1 jeans
- 2 shoes
- 3 jacket
- 4 handbag
- 5 trousers

Part 4 5 marks

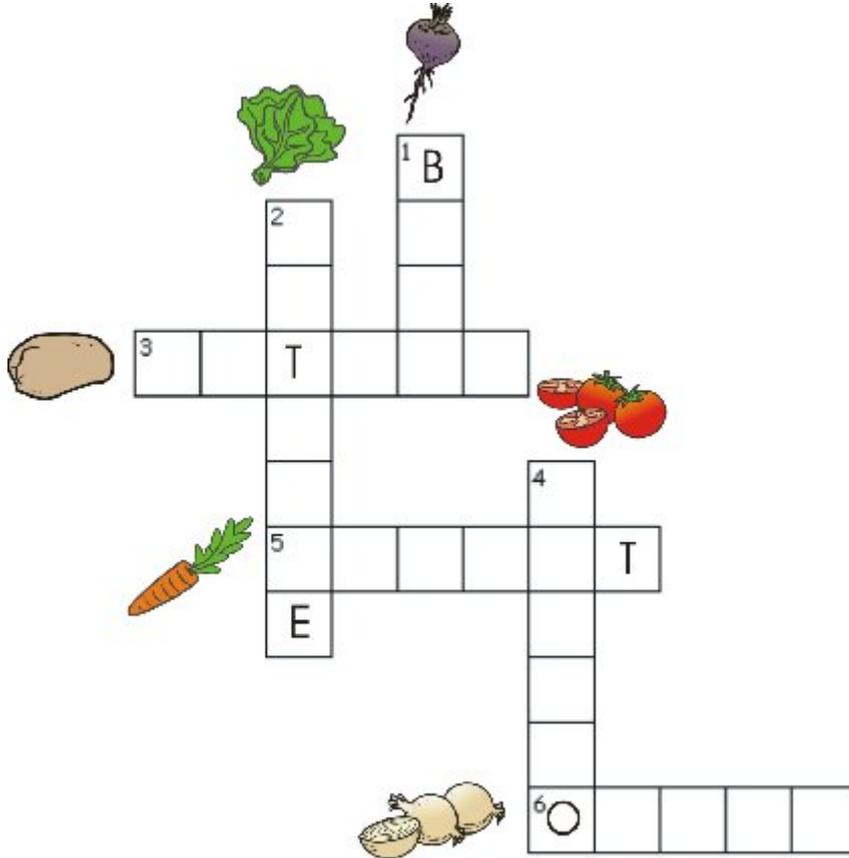
- 1 hair
- 2 house
- 3 carrots
- 4 water
- 5 man

Part 5 5 marks

- 1 fish
- 2 (school)girl/student/child/pupil
- 3 writing
- 4 window
- 5 5//five

Name: _____ 1st GRADE

1. Do you remember the vegetables? Write their names.



2. What color is...

- a) ... an orange? _____
- b) ... an apple? _____
- c) ... a banana? _____
- d) ... a melon? _____
- e) ... a carrot? _____

3. Is it fruit or vegetable?

- a) lettuce _____
- b) papaya _____
- c) pear _____
- d) mango _____
- e) carrot _____
- f) beat _____

4. The North Pole is called the _____

5. The South Pole is called the _____

6. Match.



whale



salmon



bear



penguin



seal



Arctic fox

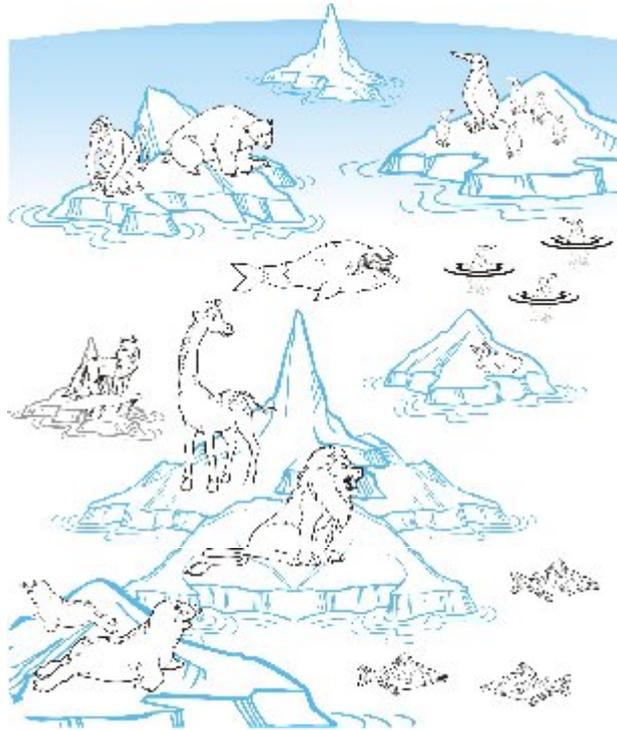
7. Choose the correct answer. Animals that live in the Arctic.

- a) polar bear, fox, seal, salmon
- b) hare, whale, cow, fish
- c) seals, hare, salmon, penguin
- d) penguin, polar bear, fox, whale

8. Now, name two animals that live in the Antarctica.

9. Name three animals that DO NOT belong to the polar habitats.

10. Look at the pictures and answer the questions.



- a) How many seals are there? _____
- b) How many lions are there? _____
- c) How many penguins are there? _____
- d) How many giraffes are there? _____
- e) How many fishes are there? _____

11. Match.

- | | |
|----|-----------|
| 13 | twenty |
| 30 | sixteen |
| 12 | eighteen |
| 20 | fifteen |
| 15 | thirty |
| 14 | twelve |
| 17 | seventeen |
| 19 | fourteen |
| 18 | thirteen |
| 16 | nineteen |

12. Are they HEALTHY or JUNK food?

- a) Pizza? _____
- b) Fish? _____
- c) Sweets? _____
- d) Fruit? _____
- e) Vegetables? _____
- f) Mayonnaise? _____
- g) Ketchup? _____
- h) Milk? _____
- i) Hamburger? _____
- j) Cereal? _____
- k) Chocolate bar? _____

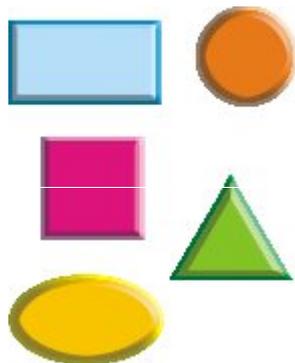
13. Complete the sentences about our bodies. Use BONES or MUSCLES

- a) The _____ form our skeletons.
- b) We have 206 _____.
- c) We have 600 _____.
- d) We can move because of our _____.

14. Calculate and complete.

- a) 5 (five) + 4 (four) = _____ (nine)
- b) 3 (three) + 3 (three) = 6 (_____)
- c) 8 (eight) - 4 (four) = _____ (four)
- d) 7 (seven) - 6 (six) = 1 (_____)
- e) 21 (twenty-one) + 7 (seven) = _____ (twenty-eight)

15. Answer.



- a) What color is the oval? _____
- b) What color is the triangle? _____
- c) What color is the circle? _____
- d) What color is the rectangle? _____
- e) What color is the square? _____

Movers Reading & Writing

Centre Number		Candidate Number	
---------------	--	------------------	--

Cambridge Young Learners English

Movers

Reading & Writing

Sample Paper



UNIVERSITY of CAMBRIDGE
ESOL Examinations

English for Speakers of Other Languages

There are 40 questions.

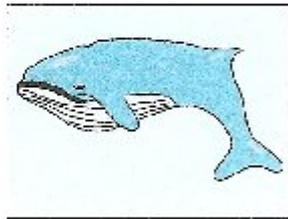
You have 30 minutes.

You will need a pen or pencil.

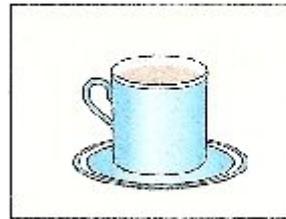
My name is:

Part 1
- 6 questions -

Look and read. Choose the correct words and write them on the lines.



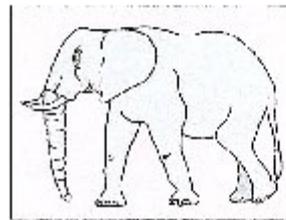
a whale



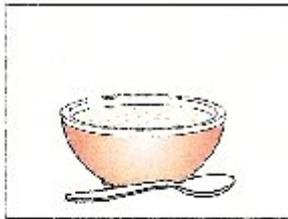
coffee



a shoulder



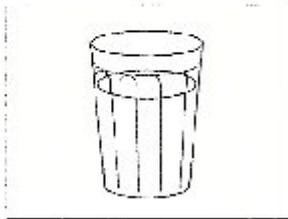
an elephant



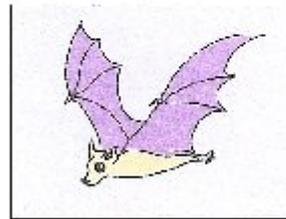
soup



a stomach



milk



a bat

Example

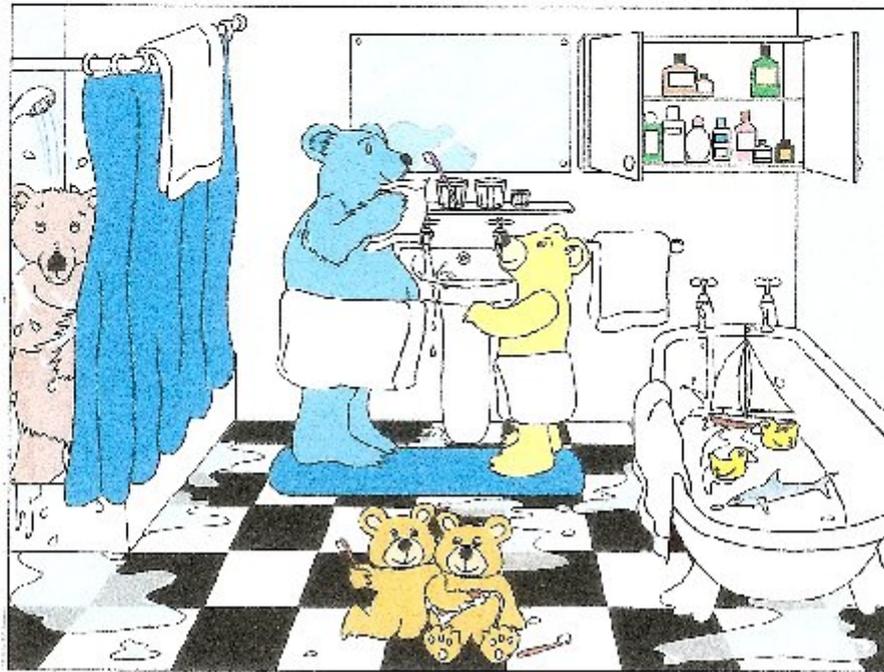
This animal can fly and it comes out at night. a bat

Questions

- 1 You can eat this from a bowl. Sometimes there are vegetables in it. _____
- 2 This is the biggest animal in the world. It lives in the sea. _____
- 3 This is part of your body. All your food and drink goes here first. _____
- 4 This big animal lives in hot countries and eats leaves and grass. _____
- 5 This is between your neck and your arm. _____
- 6 Mothers give this white drink to their babies. _____

Part 2
- 6 questions -

Look and read. Write **YES** or **NO**.



Examples

There are five white towels in the bathroom.

yes

The two smallest bears are washing their faces.

no

Questions

1 A big brown bear is having a shower.

2 There are some glasses below
the mirror.

3 The yellow bear is fatter than the
blue bear.

4 There are four toys in the bath.

5 There are lots of boxes in
the cupboard.

6 The floor is wet and there is a
toothbrush on it.

Part 3

- 6 questions -

Read the text and choose the best answer.
Peter is talking to his friend Jane.



Example

Jane: Hello, Peter. How are you?

Peter: (A) I'm not very well.
B I'm John's cousin.
C I'm going outside.

Questions

1 Jane: What's the matter? Have you got a headache?

Peter: A No, thank you. I don't want one.
B No, I've got toothache.
C No, I haven't got it.

2 **Jane:** Would you like to come to my house?

- Peter:**
- A Yes, I went home quickly.
 - B No, thanks. I want to go home.
 - C Well, I like my house a lot.

3 **Jane:** Have you got a coat?

- Peter:**
- A Yes, it does.
 - B OK, he's here.
 - C No, I haven't.

4 **Jane:** Do you want a drink of water?

- Peter:**
- A Yes, please.
 - B Yes, it is.
 - C Yes, I had.

5 **Jane:** Shall I walk home with you?

- Peter:**
- A He can walk there.
 - B I'd like that, thanks.
 - C I can go with her this evening.

6 **Jane:** Is your mum at home?

- Peter:**
- A It's his new home.
 - B Next to the bus station.
 - C Only my dad's there today.

Part 4

- 7 questions -

Read the story. Choose a word from the box. Write the correct word next to numbers 1-6. There is one example.

My name is Daisy. I like toys, but I like books and comics

best. I love stories about men on the moon and about

(1) _____ who live in different countries.

I read a good story yesterday. In this story, a boy climbed

a (2) _____. At the top, there was a lot of snow. It was

evening, but the boy could see the forest below him.

He (3) _____ down on a rock to have a drink and to look

up at all the (4) _____.

But then he (5) _____ something that he didn't understand.

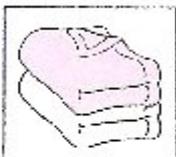
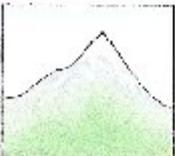
Something very big and round flew quietly and quickly behind a cloud.

What was it? The boy didn't know and he didn't wait to see it again. He

(6) _____ home to his village because he was very afraid.

I wasn't afraid! I enjoyed the story a lot!

example

		
comics	blankets	ran
		
children	cooked	stars
		
saw	sat	mountain

(7) Now choose the best name for the story.

Tick one box.

- A boy that Daisy knows
- A film that Daisy watched
- A story that Daisy liked

Part 6
- 5 questions -

Read the text. Choose the right words and write them on the lines.

Cats



Example Cats _____ have _____ good eyes. They can see very
1 well at night. _____ cats climb trees
and eat meat. They can move very quietly and catch
animals. Then they eat them. They have strong teeth.
2 There _____ small cats and big cats like lions
3 and tigers. Only tigers live _____ the jungle.
Lions don't. Some people go and see lions and tigers at the zoo.
4 A lot of people have small cats in _____
5 homes. These cats are pets. People _____ them
because they are beautiful.

Example

1	had	have	has
	All	Every	Any
2	am	are	is
3	at	on	in
4	your	their	our
5	like	liking	likes

Movers Reading and Writing Marking Key

- () – Acceptable extra words are placed in brackets
/ – A single slash is placed between acceptable alternative words within an answer
// – A double slash is placed between acceptable alternative complete answers

Part 1 6 marks

- 1 soup
- 2 a whale
- 3 a stomach
- 4 an elephant
- 5 a shoulder
- 6 milk

Part 2 6 marks

- 1 yes
- 2 yes
- 3 no
- 4 yes
- 5 no
- 6 yes

Part 3 6 marks

- 1 B
- 2 B
- 3 C
- 4 A
- 5 B
- 6 C

Part 4 7 marks

- 1 children
- 2 mountain
- 3 set
- 4 stars
- 5 saw
- 6 ran
- 7 A story that Daisy liked

Part 5 10 marks

- 1 the sea//the seaside
- 2 rained
- 3 the sharks//the sharks' teeth
- 4 played
- 5 mum//mother//mummy
- 6 a swan
- 7 the/their garden
- 8 (three/some) beautiful dolphins
- 9 threw a ball
- 10 the/Peter's family

Part 6 5 marks

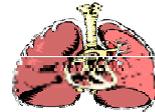
- 1 All
- 2 are
- 3 in
- 4 their
- 5 like

Name: _____ Science Test - 4th Grade

1. Matching Questions

A) Body

- a type of muscle that works the heart
- a group of neurons that carries signals from the brain to the body and from the body to the brain
- a muscle found in the walls of some organs such as the stomach, intestines, blood vessels, and bladder
- the main organs of the respiratory system
- a large blood vessel that returns blood to the heart
- the tube of nerves that runs through your spine or backbone



(a) nerve (b) cardiac muscle (c) smooth muscle (d) spinal cord (e) vein (f) lungs

B) System

- bones
- testes, epididymis, ductus deferens, ovaries, uterine tubes, uterus,
- nose, pharynx, trachea, bronchi, lungs
- skin, hair, nails, sweat and oil glands



(a) respiratory (b) reproductive (c) integumentary (d) skeletal

2. Multiple Choice Questions

1. Capillary

- a tiny blood vessel that allows gases and nutrients to pass from blood to cells
- a large blood vessel that returns blood to the heart
- a blood vessel that carries blood away from the heart
- the tube of nerves that runs through your spine or backbone

2. Heart

- the tube of nerves that runs through your spine or backbone
- the muscle that pumps blood through your blood vessels to all parts of your body
- the tube that connects your mouth with your stomach
- a muscle with light and dark stripes; a muscle you can control by thinking

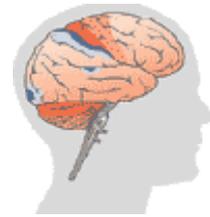


3. Esophagus

- the tube that connects your mouth with your stomach
- the tube of nerves that runs through your spine or backbone
- the control center of your nervous system
- a tube of muscle where most food is digested

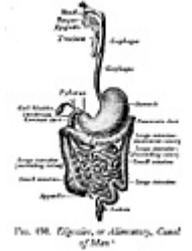
4. Brain

- a) a group of cells of the same type
- b) the tube that connects your mouth with your stomach
- c) the control center of your nervous system
- d) the main organs of the respiratory system



5. Large intestine

- a) the tube of nerves that runs through your spine or backbone
- b) the last part of the digestive system where water is removed from food
- c) the main organs of the respiratory system
- d) the tube that connects your mouth with your stomach



6. Small intestine

- a) the control center of your nervous system
- b) a tube of muscle where most food is digested
- c) a group of cells of the same type
- d) a type of muscle that works the heart

7. Muscular

- a) controls cell function with electrical signals
- b) breaks down food into units that can be absorbed by the body
- c) moves bones and maintains posture
- d) controls cell function with hormones



8. Urinary

- a) controls cell function with electrical signals
- b) removes wastes, maintains body fluid volume, pH and electrolyte levels.
- c) moves bones and maintains posture
- d) produces gametes, female organs provide environment for development of fetus

9. Nervous system

- a) controls breathing, walking, thinking, and feeling
- b) protects the important organs
- c) the term for the 4 sections of the heart
- d) organs that break down food and turns it into energy



10. Reproductive

- a) produces gametes, female organs provide environment for development of fetus
- b) protects major organs, provides levers and support for body movement
- c) removes wastes, maintains body fluid volume, pH and electrolyte levels.
- d) adds oxygen to the blood and removes carbon dioxide from blood.

11. Skeletal system

- a) the term for the 4 sections of the heart
- b) protects the important organs
- c) is equal to about the size of your heart
- d) where bones meet

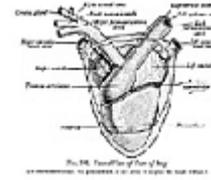


12. Digestive system

- a) the term for the 4 sections of the heart
- b) organs that break down food and turns it into energy
- c) pumps blood through the body and helps you lift things
- d) helps to soften food and starts the digestion process

13. Cardiovascular

- a) brain, spinal cord, nerves
- a) heart and blood vessels
- b) hormone producing glands
- c) skeletal muscles



14. Digestive

- a) nose, pharynx, trachea, bronchi, lungs
- b) skin, hair, nails, sweat and oil glands
- c) mouth, pharynx, esophagus, stomach, intestines, pancreas, liver
- d) lymphatic vessels, lymph nodes, spleen



15. Nervous

- a) heart and blood vessels
- b) bones
- c) brain, spinal cord, nerves
- d) hormone producing glands



16. Endocrine

- a) hormone producing glands
- b) bones
- c) brain, spinal cord, nerves
- d) heart and blood vessels



3. True/False Question

1. **Small intestine** → a tube of muscle where most food is digested

- True False

2. **Nerve** → a group of neurons that carries signals from the brain to the body and from the body to the brain

- True False

3. **Neuron** → a group of neurons that carries signals from the brain to the body and from the body to the brain

- True False

4. **Stomach** → a bag made up of smooth muscles that mix food with digestive juices

- True False

5. **Vein** → the control center of your nervous system

- True False

6. **Lungs** → a nerve cell

- True False

7. **Pumps blood through the body and helps you lift things** → cardiac muscle

- True False

8. **Where bones meet** → joints

- True False

9. **Helps to soften food and starts the digestion process** → saliva

- True False

