

# A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA

Indiara Refosco Prado<sup>1</sup>

Juliano de Paula Neitzki<sup>2</sup>

Patricia Helena Pallu<sup>3</sup>

## RESUMO

Tendo conhecimento da necessidade de aprender a língua inglesa para o sucesso profissional e a realidade de ensino de língua estrangeira em instituições de ensino, que não correspondem às expectativas dos alunos e da sociedade, faz-se necessária uma inovação no ato de ensinar idiomas. Para resolver esta questão, o objetivo desta pesquisa é defender o uso da Abordagem Comunicativa como prática de ensino de língua inglesa como língua estrangeira. Essa abordagem apresenta-se como uma eficiente alternativa para o ensino de línguas, pois ela considera características relevantes e inovadoras para a aquisição da linguagem, com o intuito de favorecer o desenvolvimento da comunicação, sem que as outras habilidades como ler, escrever e ouvir sejam desconsideradas. Para sustentar a implantação da Abordagem Comunicativa como forma principal de ensino de língua estrangeira, a pesquisa aqui realizada foi bibliográfica, utilizando os argumentos de autores renomados sobre o assunto de ensino de línguas como Brown, Krashen e Almeida Filho.

Palavras-chave: Língua Estrangeira; Ensino de Língua Inglesa; Abordagem Comunicativa.

---

<sup>1</sup> Graduada em Letras Português e Inglês (2018) pela FAE Centro Universitário. *E-mail*: indiprado57@gmail.com

<sup>2</sup> Graduado em Letras Português e Inglês (2018) pela FAE Centro Universitário. *E-mail*: jneitzki@gmail.com

<sup>3</sup> Orientadora da Pesquisa. Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal do Paraná. Graduada em Administração de Empresas pela Faculdade Católica de Administração e Economia – FAE. Mestra em Educação e Cultura pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Professora da FAE Centro Universitário. *E-mail*: patricia.pallu@fae.edu

## INTRODUÇÃO

Há uma necessidade ascendente no mundo globalizado de possuir proficiência em uma língua estrangeira, essencial para o sucesso profissional nas mais diversificadas profissões e fundamental no contexto econômico brasileiro em crescente desenvolvimento. O conhecimento especificamente da língua inglesa nesse panorama é mais presente e, portanto, mais significativo.

No Brasil, o conhecimento adquirido da língua inglesa, na sua grande maioria, é proporcionado dentro de sala de aula no ensino regular. Entretanto o ensino de língua estrangeira, com o uso de métodos antigos, não corresponde as expectativas do aluno e da sociedade, por não formar um cidadão bilíngue ou que possa fazer com que este tenha um domínio e um conhecimento maior da língua-alvo. O ensino de língua inglesa possui uma carência evidente de inovação de métodos e abordagens de ensino.

A presente pesquisa apresenta os estudos do professor e linguista norte-americano Stephen Krashen (1981;1982) a respeito do processo de aquisição da segunda língua, o qual defende um ensino focado na comunicação. Com os apontamentos feitos nesta pesquisa, é possível observar as delimitações de métodos de ensino ultrapassados, e em oposição a isso, este trabalho traz a relevância de adotar uma nova prática de ensino diferente das outras que possa trazer resultados eficazes aos alunos, denominada Abordagem Comunicativa.

Em síntese, a abordagem comunicativa foi desenvolvida após outros métodos anteriores apresentarem falhas no ato de ensinar e, então, houve uma necessidade de se adotar uma nova prática de ensino que trouxesse melhores resultados para a aprendizagem de língua estrangeira.

A abordagem comunicativa difere de outros métodos por ser uma proposta de ensino mais ampla e dinâmica e tem como objetivo desenvolver a competência comunicativa do aprendiz da língua estrangeira. O presente estudo baseia-se na bibliografia do professor Brown (2007) para apresentar as características da Abordagem Comunicativa, assim como a relevância da abordagem para o ensino de língua estrangeira em comparação com outros métodos e abordagens presentes do ensino tradicional no Brasil. Além de relacionar as observações de aulas de língua inglesa com a Abordagem Comunicativa.

## 1. AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

Por muito tempo vários estudiosos da linguagem têm buscado explicar de que forma a aquisição da linguagem acontece. Surgiram então várias teorias a seu respeito e, com o passar dos anos, outras novas hipóteses foram levantadas, gerando assim um grande debate entre teóricos da área.

O presente estudo inicia-se com a teoria do behaviorismo, que consiste em apresentar resultados por intermédio do comportamento, ou seja, a aprendizagem ocorre com a repetição de estímulos. Os linguistas Maria Maura Cezario e Mário Eduardo Martelotta argumentam (2011) “No que se refere à aprendizagem de língua materna, o processo seria também feito através de respostas e estímulos”. O comportamento aqui passa a ser entendido e explicado com o uso da linguagem. Cezario e Martelotta (2011) enfatizam que “nesse processo, a resposta física é substituída por uma resposta linguística, e o estímulo pode ser linguístico ou não”, como resultado, a criança passa a pronunciar e repetir sons e palavras. Entretanto, depois desse estudo ser apresentado, ele não foi muito bem aceito por não conseguir explicar como frases, nunca antes formuladas, podem ser produzidas e foi então que surgiu a hipótese do Inatismo de Noam Chomsky.

O Gerativismo defende que a linguagem é uma capacidade inata – a capacidade do ser humano falar e entender uma língua se dá por um dispositivo inato, uma capacidade biológica. A fala de uma criança, não é mera repetição de algo que já foi dito, a criança é capaz de criar sentenças inéditas. (SANTOS, 2011). Com essa visão, a hipótese argumenta que o ser humano é capaz de produzir palavras ou sentenças sem a necessidade do envolvimento com o outro, usando a própria capacidade de criar e seus mecanismos cognitivos. Essa capacidade é conhecida como Gramática Universal, responsável pela habilidade inata.

Após o posicionamento de Chomsky e sua teoria gerativista, o suíço Jean Piaget apresentou a abordagem Cognitiva-Construtivista entre 1978 e 1990. Para Piaget o desenvolvimento do conhecimento e das estruturas cognitivas é dado pela relação e a interação entre o sujeito (organismo) e o ambiente no qual está inserido. Ele contrapõe a ideia de gramática universal, defendendo a existência de uma gramática que não necessita de outras habilidades cognitivas (CEZARIO; MARTELOTTA, 2011, p. 212).

O desenvolvimento da linguagem acontece depois do sujeito ter primeiro seu entendimento como indivíduo; na concepção de Piaget, antes é preciso entender a distinção do ser para com os outros. Cezario e Martelotta (2011, p. 212) relatam que “Dessa forma, o conhecimento linguístico não seria inato, mas sim desenvolvido através

da interação entre o ambiente e o organismo”. Só a partir disso é que a linguagem começa a ser desenvolvida, contrariando a teoria inatista de Chomsky, defendendo que é necessária a interação do sujeito com o ambiente.

O Interacionismo de Vygotsky também faz oposição ao Gerativismo, quando exige a comunicação e a interação entre a criança e o adulto, ou dos indivíduos que a cercam em determinado ambiente. Para Cezario e Martelotta (2011, p. 213) “é na troca comunicativa entre a criança e o adulto que a linguagem e o pensamento são desenvolvidos”.

Finalizadas as explicações sobre as principais hipóteses de aquisição de linguagem, o próximo capítulo abordará a proposta de ensino da língua estrangeira com base em documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, apontando os objetivos e temas a serem trabalhados nas escolas.

## **2. DOCUMENTOS OFICIAIS QUE REGEM A EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Esta seção tem como objetivo discorrer a respeito do ensino regular de língua estrangeira moderna, em especial a língua inglesa – comum na maioria das escolas brasileiras – conforme documentos oficiais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Constituição Federal de 1988.

Inicialmente é preciso destacar que a educação é um direito de todo brasileiro, e o Estado e a família têm o dever de zelar por ela, para garantia da formação do cidadão em sociedade. Também conhecida como Carta Magna, esse direito está previsto na Constituição Federal de 1988:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Evidencia-se no artigo citado acima que a finalidade de assegurar a educação ao cidadão brasileiro é torná-lo apto para exercer sua cidadania e prepará-lo para o mercado de trabalho.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998, p. 39) afirmam que “A posição do inglês nos campos dos negócios, da cultura popular e das relações acadêmicas internacionais coloca-o como a língua do poder econômico e dos interesses de classes”, justificando que no mundo globalizado em que vivemos, o conhecimento de língua inglesa é imprescindível para alcançar a cidadania absoluta e preparar o cidadão para o trabalho.

A Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional de 1996 (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) teve o Parágrafo quinto, da Seção I, no Capítulo II alterado pela Medida Provisória nº 746, de 2016, posteriormente convertida na Lei nº 13.415, de 2017. Esse parágrafo da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional (LDB) defendia “o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”. Ao passo que o parágrafo quinto da LDB, alterado pela Lei nº 13.415, de 2017, referente à Educação Básica, assegura que “no currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa”. O ensino médio por sua vez, como está declarado no capítulo II, na Seção IV, no quarto parágrafo, diz que obrigatoriamente os currículos do ensino médio, deverão empregar a língua inglesa para estudo. O documento oficial, entretanto, não exclui a possibilidade de outras línguas estrangeiras também serem estudadas.

Um dos apontamentos apresentados pelos PCNs é o do ensino de língua inglesa com ênfase na leitura. Eles defendem que o domínio da leitura é suficiente para a inclusão do aluno na sociedade. Os PCNs argumentam que “a leitura atende, por um lado, às necessidades da educação formal, e, por outro, é a habilidade que o aluno pode usar em seu contexto social imediato” (BRASIL, 1998, p. 20). Eles enfatizam que a habilidade da leitura tem a maior relevância social entre todas as habilidades, porque além dessa habilidade ser atrelada à leitura de textos técnicos e literários, a leitura em língua inglesa também proporciona ganhos nas habilidades de leitura e interpretação de texto na língua materna do aluno (BRASIL, 1998, p. 20). Outra questão mencionada é a relevância social imediata desse conhecimento. Por exemplo, o aluno do ensino médio que está prestes a realizar a prova de vestibular faria o uso da habilidade de leitura. Outra justificativa para a inserção da leitura como principal habilidade no ensino de língua inglesa é o desafio do trabalho com as outras habilidades comunicativas devido as condições na sala de aula da maioria das escolas brasileiras. O panorama que se observa não contribui muito para que aulas de qualidade sejam ministradas, percebe-se que há muitas dificuldades. Os PCNs esclarecem que a preferência pela habilidade da leitura não exclui a possibilidade que as outras habilidades comunicativas sejam trabalhadas, porém elas não têm caráter obrigatório (BRASIL, 1998, p. 21).

Segundo a Base Nacional Comum Curricular, o BNCC, o ensino de língua inglesa tem como finalidade “ampliar horizontes de comunicação e de intercâmbio cultural, científico e acadêmico” (BNCC, 2016). Para tal, alguns pontos devem ser considerados. Primeiro, a língua inglesa deve ser vista como língua franca. Como afirma o BNCC, adquirir conhecimentos de língua inglesa não significa apenas se comunicar com indivíduos oriundos de países primordialmente falantes de inglês. Há uma gama de conhecimentos provenientes de outras culturas e países que podem ser negligenciados

se o domínio da língua inglesa não for uma realidade. O conhecimento da língua proporciona uma educação linguística voltada para a interculturalidade, como afirma a BNCC. O segundo ponto apontado pela BNCC é os letramentos nos diferentes tipos de linguagem (visual, verbal, corporal, audiovisual) tão presentes na era digital em que vivemos. A expectativa exigida pelo mundo globalizado é que o indivíduo seja apto a falar, ler, escrever e entender uma língua estrangeira. Dessa forma, os conhecimentos esperados do aluno não podem priorizar apenas uma habilidade.

Finalizada esta seção sobre o ensino de língua estrangeira no Brasil, o próximo capítulo abordará a aquisição e a aprendizagem de uma segunda língua, com base nas hipóteses de Stephen Krashen.

### **3. AQUISIÇÃO E APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA SEGUNDO KRASHEN**

A teoria do professor e linguista Stephen Krashen, a respeito do processo de aquisição/aprendizagem de língua estrangeira, se baseia em cinco hipóteses: the Acquisition-Learning hypothesis (hipótese da aquisição-aprendizagem), the Monitor hypothesis (hipótese do monitor), the Input hypothesis (hipótese do input), the Natural Order hypothesis, (hipótese da ordem natural) e the Affective Filter hypothesis (hipótese do filtro afetivo).

Na primeira hipótese, *the Acquisitio-Learning hypothesis*, Krashen (1982, p. 10) afirma que há duas formas de o aprendiz desenvolver competência na segunda língua, uma por meio da assimilação natural (language acquisition) e outra pelo estudo formal (language learning). Na language acquisition, o processo de aprendizagem se assemelha ao processo de aquisição da língua materna por crianças, no qual as regras da língua são aprendidas de forma inconsciente e intuitiva. Outras maneiras de descrever a aquisição, acrescenta Krashen (1982), incluem a aprendizagem implícita, a aprendizagem informal e a aprendizagem natural. A proficiência da segunda língua se desenvolve naturalmente. Essas aprendizagens procuram desenvolver a proficiência da língua por meio da compreensão e do uso de mensagens significativas tendo a comunicação como meta.

Krashen (1982) defende que o Learning é importante a fim de que o aprendiz seja capaz de monitorar o enunciado que produz. Sendo que, monitorar significa pensar no que se fala e no que se escreve. É a autocorreção e o autorreparo. Essa é a segunda hipótese, a hipótese do monitor. Segundo o autor (KRASHEN, 1982, p. 23), o estudante da língua estrangeira só poderá usar as regras da língua conscientemente em determinadas condições propícias. Primeiramente, quando houver tempo para o aprendiz refletir sobre a língua. Em segundo lugar, quando o aluno se atentar à forma em que o enunciado está sendo produzido. E finalmente, quando ele conhecer as regras do idioma.

Segundo a hipótese do input (insumo), as pessoas adquirem melhor uma língua se receberem um input um pouco além do seu nível de conhecimento já adquirido. Krashen (1982), exemplifica o processo de aquisição por meio da equação  $i + 1$ , sendo “i” a competência linguística atual do aprendiz. O  $i + 1$  seria o novo conhecimento adquirido. Porém, para essa aquisição acontecer é mister que o estudante se atente ao significado da mensagem e não à forma. O autor entende que a mensagem é primordial para que ocorra a aquisição. Krashen (1982) esclarece o aparente paradoxo em compreender mensagens com estruturas nunca vistas antes. De acordo com o autor, “usamos mais do que a nossa competência linguística para nos ajudar a entender. Também usamos o contexto, o nosso conhecimento do mundo, a nossa informação extralinguística para nos ajudar a entender a língua direcionada a nós” (KRASHEN, 1982, p. 21, tradução nossa).

Amparando-se na aquisição da primeira língua, a hipótese da ordem natural (the Natural Order hypothesis) afirma que a aquisição das estruturas gramaticais é previsível (CITTOLIN, 2003). Krashen (1981) defende que estudantes da segunda língua adquirem certas estruturas gramaticais antes e outras depois. Entretanto, Krashen (1981) assinala que a ordem natural da segunda língua não é a mesma da primeira, apesar de algumas semelhanças. O autor apresenta vários estudos de casos em que observa erros estruturais similares, tanto nos enunciados de crianças que estão aprendendo a primeira língua, quanto em crianças e adultos que estão aprendendo esse mesmo idioma, mas como segunda língua. Apesar dos estudos, Krashen (1981, p.14) não é adepto do ensino de uma sequência gramatical pré-determinada, pois o autor defende o ensino em que a aquisição da linguagem seja o alvo.

O conhecimento desenvolvido por meio do Learning atua como um editor da fala, responsável pelo seu monitoramento. Porém, afirma Schütz (2017), “o efeito deste monitoramento sobre a performance e da pessoa, depende muito do perfil psicológico de cada um”. O Affective Filter se refere ao estado emocional e a atitude. Os filtros afetivos são filtros ajustáveis que passam ou bloqueiam o input necessário para a aquisição, e o estudante precisa de motivação, autoestima e baixa ansiedade (KRASHEN, 1982). Esses filtros são facilitadores da aquisição. A motivação, a autoestima e a ansiedade são questões que influenciam diretamente no sucesso ou no fracasso da aquisição da segunda língua (KRASHEN, 1982). Cittolin (2003) argumenta que o estudante que está motivado, com confiança elevada e com baixa ansiedade, enquadra-se dentro de um baixo filtro afetivo, o que facilita a aquisição de uma L2. Em contrapartida, os alunos ansiosos que apresentam baixa autoestima têm um nível de filtro afetivo elevado, dificultando assim a aquisição.

Definidas as hipóteses de Krashen para a aquisição e o aprendizado de uma segunda língua, a seção seguinte descreverá os principais métodos de ensino de L2: o

Método Gramática-Tradução, o Método Direto e o Método Audiolingual. Esses métodos foram, e ainda são muito utilizados em situações formais de aprendizagem de uma língua estrangeira.

### 3.1 MÉTODO GRAMÁTICA E TRADUÇÃO

Segundo o professor H. Douglas Brown (2007, p. 18), esse método foca em regras gramaticais, memorização de vocabulário, traduções de textos e exercícios escritos. De acordo com Brown (2007 p.18), quando as línguas estrangeiras começaram a ser ensinadas nas instituições de ensino nos séculos XVIII e XIX, questões acerca das habilidades orais eram ignoradas pelo simples fato de que o objetivo da aprendizagem da língua estrangeira era a leitura de textos clássicos e não a produção oral. Foi no século XIX que o método clássico ficou conhecido como Método Gramática-tradução. E a partir desse período, o maior foco do método era ensinar a língua estrangeira a partir de regras gramaticais como a base para a tradução da segunda língua.

Pode ser observado que as características do Método Gramática-tradução são semelhantes às características das aulas tradicionais no Brasil. O ensino tradicional, assim como O Método Gramática-tradução, prioriza a leitura e não a oralidade. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) defendem que “o uso de uma língua estrangeira parece estar, em geral, mais vinculado à leitura de literatura técnica ou de lazer”. O Método Gramática-tradução não requer domínio da língua estrangeira por parte dos professores. Além disso, segundo Brown (2007, p. 19), testes baseados em regras gramaticais e traduções são fáceis de serem realizados e avaliados.

### 3.2 O MÉTODO DIRETO

Brown (2007, p.21) diz que o ensino pelo Método Direto deve envolver a interação oral, o uso espontâneo da linguagem, evitar a tradução entre a primeira e a segunda língua e vice-versa, assim como deve evitar a análise gramatical. Devido às restrições de orçamento, ao tamanho das salas, ao tempo e ao *background* dos professores, o Método Direto não se popularizou no ensino público no Brasil, que retornou ao Método Gramática-tradução no final do primeiro quarto do século XX. Ao apontarem o desafio de ensinar as quatro habilidades comunicativas da língua estrangeira, os PCNs (1998, p. 21) argumentam que as condições em sala de aula são desfavoráveis.

Foi a partir do meio do século XX que o ensino-aprendizagem da língua estrangeira foi revisto e o Método Audiolingual surgiu (BROWN, 2007, p.23).



### 3.3 O MÉTODO AUDIOLINGUAL

O Método Audiolingual foi criado durante a Segunda Guerra Mundial para suprir a necessidade do domínio do idioma de aliados e inimigos. Esse método contempla atividades orais como conversação e pronúncia, e assim como o Método Direto, não se atenta a exercícios gramaticais e de tradução (BROWN, 2007, p. 23).

Os professores e linguistas Jack C. Richards e Theodore S. Rodgers (1986, p. 59), explicam que os fundamentos teóricos do método audiolingual foram criticados juntamente com sua proposta de ensino. As falhas do método foram aparecendo, as expectativas não eram alcançadas e os alunos mostravam-se insatisfeitos, incapazes de utilizar o que aprendiam em situações reais de fala.

A consequência desses acontecimentos acarretou em uma discussão sobre como propor um ensino de línguas mais efetivo, dando espaços para um período de adaptação e inovação, no qual foram criados outros métodos e uma nova proposta de ensino: A Abordagem Comunicativa (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 60).

## 4. DEFINIÇÃO DE ABORDAGEM, MÉTODO E TÉCNICA

Antes de começar a discorrer sobre a Abordagem Comunicativa, é preciso fixar a definição e a diferença entre os termos abordagem, método e técnica. Os professores Richards e Rodgers (1986, p. 14) relatam que só em 1963 foi possível obter esclarecimentos precisos sobre a definição de cada termo. Nesse ano o professor e linguista Edward Anthony, escreveu um artigo com o intuito de elucidar a diferença entre abordagem, método e técnica. Ele defende que existe uma hierarquia na qual a abordagem está no topo, seguida do método e da técnica. Anthony explica que a abordagem é todo o conhecimento e o embasamento teórico sobre a língua e a relação com o ensino e a aprendizagem de línguas. A abordagem é uma ideia ou posicionamento a respeito de uma crença para o ensino de um idioma, inquestionável no que diz respeito à quem reflete sobre ela, sendo possível questionar apenas sobre o método inserido em uma abordagem. (ANTHONY, 1963)

Na sequência da hierarquia proposta por Anthony e diretamente ligada à abordagem está o método. Ele é responsável por definir os padrões, argumentos e ideias propostos pela abordagem. Assim define Anthony:

O método é um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem. Nenhuma parte dele contradiz e ele se baseia na abordagem selecionada. A abordagem é axiomática, o método é procedimental. Dentro de uma abordagem pode haver muitos métodos. (ANTHONY, 1963)

O excerto acima deixa clara a distinção entre abordagem e método. Enquanto a abordagem faz uso de um ponto de vista, o método por sua vez trabalha em descrever a proposta. É por essa razão que o autor define método como procedimental.

O último termo, denominado técnica, na concepção de Anthony é a parte prática usada para ensinar a outra língua. Uma técnica pode abordar diferentes modos de uso para o trabalho em sala fazendo uso de estratégias. Quando uma das estratégias não funciona bem para o aprendizado de um aluno, o professor pode usar outra, até alcançar o objetivo. O linguista explica que:

Uma técnica é algo que se implementa – é aquilo que de fato acontece na sala de aula. É um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método e, por conseguinte, estar em harmonia com uma abordagem. (ANTHONY, 1963)

Após o artigo escrito por Anthony, outros autores também trouxeram contribuições para definir o que é abordagem, método e técnica. De acordo com Brown (2007, p.14), os linguistas Richards e Theodore em 1982 reformularam a hierarquia de Anthony, colocando o método no topo, seguido de approach (abordagem), design (desenho) e procedure (procedimentos). Entretanto, mesmo com essa alteração na hierarquia de Anthony, as definições de abordagem, método e técnica são praticamente as mesmas, mantendo assim intactas a função e distinção de cada termo.

O professor e doutor em linguística aplicada José Carlos Paes de Almeida Filho, em seu livro intitulado Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas, traz contribuições para as definições do termo abordagem. Para ele a abordagem “é força porque imprime movimento/ação ao processo de ensinar a partir de energias advindas de motivações profissionais para produzir experiências de aprender a L-alvo” (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 18).

Conclui-se aqui que, abordagem, método e técnica não são a mesma coisa, pois fazem parte de um todo e se completam.

O capítulo seguinte descreverá sobre a Abordagem Comunicativa, vista por respeitados teóricos como uma das melhores práticas de ensino de língua estrangeira até o momento.

#### 4.1 A ABORDAGEM COMUNICATIVA

Agora que se têm definidas as distinções entre abordagem, método e técnica, é possível discorrer sobre a Abordagem Comunicativa, apontando seus objetivos e descrever como ela funciona.

De acordo com Richards e Rodgers (1986, p. 64) o Communicative Language Teaching (CLT) teve suas origens quando o método audiolingual “foi rejeitado nos Estados Unidos por volta de 1960”, após os estudiosos do ensino de línguas verificarem falhas no método. Os estudiosos então começaram a criar um novo método, contrariando o anterior, chamado de Abordagem Comunicativa. O CLT parte do pressuposto de que deve-se priorizar a proficiência comunicativa, com foco no ensino da linguagem, rejeitando o ensino estrutural que o método audiolingual usava (RICHARDS; RODGERS, 1986, p. 64).

A abordagem propôs uma inovação com o método de ensino apresentado e, para que o melhor resultado fosse obtido, buscou-se antes de tudo, estudar as falhas dos métodos anteriores. De acordo com Richards e Rodgers (1986, p.66), o CLT têm dois objetivos:

1. tornar a competência comunicativa o objetivo do ensino de língua;
2. desenvolver procedimentos para o ensino das quatro habilidades da língua que reconhecem a independência da linguagem e comunicação.

Para que os objetivos sejam alcançados, é mister a interação entre aluno e professor ou aluno com o resto da turma. Nesse aspecto, a abordagem comunicativa parte do princípio interacionista, o qual faz uso da interação e da troca de informações entre os indivíduos para obter melhores resultados.

A professora Diane Larsen-Freeman em seu livro *Techniques and Principles in Language Teaching* argumenta sobre o trabalho em grupos para o ensino de idiomas, frisando a importância de um número pequeno em sala de aula: “observamos que as atividades no CLT são muitas vezes realizadas por estudantes em pequenos grupos. Um pequeno número de alunos que interagem é favorecido para maximizar o tempo atribuído a cada aluno para se comunicar” (2000, p. 130, tradução nossa).

O professor Brown (2007, p. 46-47) define que o CLT tem sete características: A primeira (1) propõe um trabalho nos componentes gramaticais, discursivos, funcionais, sociolinguísticos e estratégicos. A segunda (2) fala da relação de forma e função, a qual envolve os alunos no uso direto da linguagem. O item (3) diz respeito à fluência e precisão; o foco na eficácia comunicativa dos alunos, e para isso o professor oferece um feedback dos erros e acertos dos alunos. O item (4) é o foco no contexto real de mundo, usando a língua-alvo para falar de diversos temas. A autonomia e o envolvimento estratégico compõem o item (5); o aluno terá a oportunidade de trabalhar a língua de acordo com seus pontos fortes, fracos e preferências.

Com essa consciência, o aluno desenvolverá autonomia para continuar a aprender o idioma fora de classe por conta própria. Brown também acrescenta o papel do professor

no item (6): o professor deve valorizar e encorajar o desenvolvimento linguístico dos alunos e fazer com que haja interação entre os estudantes. O autor finaliza as características do CLT com o papel do estudante (7): os estudantes são participantes ativos no próprio processo de aprendizagem. Eles colaboram e cooperam com o ensino de outra língua.

Para Brown, essas sete características citadas, revelam uma inovação de método de ensino, visto que elas são basicamente tudo o que não foi feito em métodos anteriores. De acordo com esse mesmo autor, o CLT sugere que a gramática deve ser incluída, não da forma equivocada de outros métodos, mas sim em várias categorias pragmáticas de ensino, ou seja, uma inserção contextualizada de ensino gramatical. Entretanto Brown justifica que o CLT dá uma atenção menor para o trabalho com a gramática, uma vez que este prioriza o diálogo para atingir a fluência (BROWN, 2007, p. 47).

Larsen-Freeman apresenta algumas atividades que podem ser realizadas com os alunos: “Os alunos fazem da linguagem um ótimo acordo através de atividades comunicativas, como jogos, simulações e tarefas de resolução de problemas” (2000, p. 129, tradução nossa).

Para Almeida Filho (1998, p.37), é preciso trabalhar com os alunos conteúdos relevantes para a prática e uso da língua-alvo. O autor revela alguns exemplos que podem ser utilizados para o ensino de língua: fazer com que o aluno saiba desempenhar uma sequência de atos (cumprimento, arranjos e despedida); descrever o funcionamento de algum objeto; aprender algum tema ecológico via língua-alvo e por fim, iniciar uma conversa com alguém de nível de idioma um pouco mais alto (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 48).

O autor também faz uma reflexão sobre a sala de aula, à qual ele atribui uma grande importância no processo de aprendizagem de LE, enfatizando que a sala de aula não é o único lugar onde se possa aprender uma outra língua, por outro lado discorre sobre a relevância desse ambiente de ensino, o qual é parte fundamental para o ensino comunicativo (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 25).

Com pleno conhecimento em métodos de ensino de LE, o linguista Almeida Filho apresenta um ambiente de ensino comunicativo muito próximo das teorias apresentadas por Krashen, composto de quatro fases: (1) Clima e confiança, (2) Apresentação (de insumo novo), (3) Ensaio e Uso e (4) Pano (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 29).

A primeira fase – Clima e confiança –, diz respeito ao contato inicial do professor com o aluno. É aqui que o ambiente é modelado para propor uma aula produtiva, introduzindo aos poucos o contato com a LE. Após a construção do clima no ambiente de ensino, é preciso estabelecer a confiança, reduzindo qualquer chance de gerar uma ansiedade alta e timidez, para não afetar o filtro afetivo e prejudicar o andamento da aula (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 30).

Para aplicar a segunda fase, o contato do aluno com a LE é iniciado com uma breve atividade que pode ser um jogo. A proposta é que o estudante faça uso efetivo da língua falada (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 30).

Na fase três denominada Ensaio e uso, o aluno poderá, por exemplo, escolher algum assunto de interesse e apresentar ao professor. O intuito dessa atividade é favorecer o raciocínio sobre tudo o que aprendeu até o momento e utilizar palavras, frases novas, simulando uma situação real de diálogo. É interessante que os alunos trabalhem em duplas nesse momento (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 30).

A última fase, o Pano, é a finalização da aula, em que é feita uma breve revisão dos conteúdos abordados. Comentários construtivos devem ser feitos nessa etapa. Para finalizar a aula, o autor indica que alguma atividade seja proposta para ser realizada em casa. O professor mediador da aula também pode optar por realizar alguma atividade comunicativa como encerramento (ALMEIDA FILHO, 1998, p. 31).

#### **4.1.1 Observações de Aulas com a Abordagem Comunicativa**

Durante os meses de março e abril de 2018, foram observadas, em um Centro de Línguas particular e em um Centro Universitário, aulas que utilizavam a Abordagem Comunicativa para o ensino de língua inglesa. Nesse período algumas das hipóteses de Krashen a respeito do processo de aquisição e aprendizagem de língua estrangeira puderam ser reconhecidas, além de outras características apontadas por Brown e Almeida Filho. É importante mencionar que ao longo de todas as aulas as docentes falavam somente na língua alvo, a língua inglesa.

As docentes das aulas observadas usavam exemplos e mímicas para elucidar as dúvidas dos alunos, assim eles eram capazes de fazer inferências e assimilar naturalmente o conteúdo. Uma professora do Centro de Línguas propôs aos alunos a realização de uma *garage sale*, na qual os alunos seriam capazes de utilizar o conteúdo aprendido de forma natural e significativa, ainda que em um ambiente de imersão artificial. A hipótese do monitor de Krashen (1982) pode ser percebida quando um dos alunos supõe que a turma fosse jogar “batata-quente” e questiona a professora, “*It’s potato hot, miss?*”, imediatamente, o aluno autocorrigiu-se e diz, “*hot potato*”. O estudo formal da língua inglesa a respeito das regras da língua permitiu a esse aluno perceber, e corrigir, o erro. Outra hipótese que pode ser reconhecida durante as observações foi a *input hypotheses*. Ainda que os alunos não reconhecessem todo o vocabulário ou todas as estruturas usadas em determinado enunciado, eles eram capazes de compreender a mensagem. A hipótese do filtro afetivo foi a mais observada durante o estudo de

caso. As professoras realizavam perguntas simples e pessoais aos alunos, dessa forma a chance de erro era baixa. Os alunos, por sua vez, se sentiam confortáveis, confiantes e o nível de ansiedade era baixo. Ao longo do processo de aprendizagem, as docentes realizavam questionamentos mais complexos. O bom relacionamento professor-aluno foi parte significativa para manter o filtro afetivo baixo, e assim a aprendizagem pode acontecer de forma mais eficiente.

O Centro de Línguas era todo decorado com cartazes, figuras, informativos e objetos que remetiam à cultura inglesa. No Centro Universitário, a imersão do aluno era feita mediante o total uso da língua inglesa, e assim o aluno era motivado a fazer uso da L2. Isso tem relação com o ambiente *estrangeiridade* que Almeida Filho descreve.

As características da Abordagem Comunicativa apresentadas por Brown também foram observadas em ambos os ambientes. O trabalho com a gramática era feito de maneira contextualizada, com o uso de um tema de discussão ou texto. A adoção dessa prática tornava o trabalho em sala mais fácil e mantinha o aluno interessado no tema. O contexto real de mundo, outra característica citada por Brown, foi utilizado nos dois ambientes. Cada aula abordava um conteúdo que o aluno já conhecia ou tinha domínio, por exemplo o trabalho de vocabulário sobre a família. Com isso, os estudantes utilizavam de seu conhecimento prévio para dialogar em sala, e com a ajuda da professora foi possível ampliar o repertório de palavras.

Os dois ambientes de ensino também dividiam as turmas por nível, o que facilitava o trabalho do professor em sala, principalmente na escolha dos temas e fazia com que os alunos ficassem confortáveis dividindo uma sala de aula com outros estudantes de quase o mesmo conhecimento da língua-alvo.

Os professores mostraram uma ótima interação com os alunos, sempre motivando o aluno a falar a língua inglesa, aliviando qualquer sentimento de medo ou tensão em errar. O resultado disso foi que os alunos se sentiam confiantes e confortáveis, e que inclusive desenvolviam autonomia para buscar conhecimento fora do ambiente de ensino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os métodos tradicionalmente utilizados no ensino de língua inglesa como língua estrangeira são, em sua maioria, mecânicos e descontextualizados. Eles não são capazes de produzir um ensino eficaz e, menos ainda, a aquisição de uma língua estrangeira, que é o que afirmam os teóricos estudados na presente pesquisa, Krashen (1891) e Brown (2007). Para os

autores, um ensino capaz de desenvolver as habilidades comunicativas e respeitar o processo de aquisição de linguagem é uma forma de alcançar o objetivo de aquisição da língua estrangeira de maneira natural e inconsciente, similar à aquisição da primeira língua por crianças.

Ainda que a sala de aula seja um ambiente de estudo formal (*language learning*), em sua essência, em vários momentos, durante as observações realizadas, observou-se que as regras da língua podem ser aprendidas de forma inconsciente e intuitiva. Krashen (1982), afirma que na assimilação natural (*language acquisition*) o aprendiz usa a língua para a comunicação. A proficiência da L2 ocorre por meio da compreensão e do uso de mensagens significativas, tendo a comunicação como alvo.

Durante o período de observação, algumas questões pontuais foram percebidas. Uma delas é o fato das turmas serem compostas por poucos alunos. Uma turma com um pequeno número de alunos possibilitaria a cada aluno mais tempo para se comunicar. As aulas de língua inglesa observadas, tanto no Centro de Línguas, como no Centro Universitário possuíam turmas pequenas e os ganhos dessa dinâmica foram evidentes.

Outra questão importante é o trabalho em dupla realizado durante as aulas. Isso é fundamental para a construção de conhecimento e interação entre os alunos, visto que um aluno com um maior entendimento da L2, pode auxiliar outro aluno com uma compreensão menor a respeito da língua inglesa.

Com as observações, tornou-se evidente a eficácia de um ensino comunicativo para ensinar o inglês. A partir da Abordagem Comunicativa, é possível trabalhar todas as habilidades necessárias para deixar o aluno apto a usar o inglês de forma eficaz. O método, também torna a aula mais atrativa, pois há interação entre os alunos, jogos e exposição a outras culturas. Isso faz com que o aluno aprenda a L2 naturalmente, sem necessidade de um estudo formal, voltado às regras gramaticais.

Apesar de as instituições observadas disporem de maiores recursos tecnológicos, como projetor, computador e internet, os profissionais utilizaram dinâmicas simples e eficientes que podem ser reproduzidas em quaisquer ambientes com carência de recursos tecnológicos.

Os discentes por meio das experiências vivenciadas, puderam comprovar a relevância da abordagem comunicativa para o ensino de língua inglesa. É o momento de retornar ao objetivo inicial e apontar se ele foi atingido.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1998.
- ANTHONY, E. M. Abordagem, método e técnica. Trad. Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho. **HELB: História de Ensino de Línguas no Brasil**, Brasília, v. 5, n. 5, p. 1-5, set./out., 2011. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>>. Acesso em: 05 out. 2017.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil** [recurso eletrônico]. Brasília: Supremo Tribunal Federal, Secretaria de Documentação, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Base Nacional Comum Curricular**: proposta preliminar. Segunda versão revista. Brasília: MEC, 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso em: 7 out. 2017.
- \_\_\_\_\_. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: Língua Estrangeira. Brasília: MEC; SEF, 1998.
- BROWN, H. D. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3<sup>rd</sup> ed. São Paulo: Pearson, 2007.
- CEZARIO, M. M.; MARTELOTA, M. E. **Manual de Linguística**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- CITTOLIN, S. F. A afetividade e a aquisição de uma segunda língua: a teoria de Krashen e a hipótese do filtro afetivo. **Revista de Letras**, Curitiba, v. 4, n. 6, p. 36 -48, set./nov. 2003.
- KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. Oxford: Prentice Hall, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Teaching Techniques in English as a second language**. Oxford: Oxford University, 2000. <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015018/2017/Lei/L13415.htm#art2](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015018/2017/Lei/L13415.htm#art2)>. Acesso em: 21 de out. 2017.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T; S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University, 1986.
- SANTOS, S. **A gramática gerativa**: Língua Portuguesa e Linguística. São Paulo: USP, 2011. Disponível em: <<http://poslinguistica2011portela.webnode.com.br/aspectos-teoricos-da-linguistica/principais-aspectos-do-gerativismo/&gt>>. Acesso em: 01 out. 2017.
- SCHÜTZ, R. S. **Krashen's theory of second language acquisition**. 1998. Disponível em: <<http://www.sk.com.br/sk-krash.html>>. Acesso em: 21 out. 2017.