


unesp  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
Faculdade de Ciências e Letras
Campus de Araraquara - SP

RAFAEL PUPIM GODOY

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE
LÍNGUA INGLESA SEGUNDO OS PRINCÍPIOS DO
PÓS-MÉTODO



ARARAQUARA – SP
2023

RAFAEL PUPIM GODOY

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SEGUNDO OS PRINCÍPIOS DO PÓS-MÉTODO

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós -Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes.

ARARAQUARA – SP
2023

G589a

Godoy, Rafael Pupim

Análise de uma proposta de ensino de língua inglesa segundo os princípios do pós-método / Rafael Pupim Godoy. -- Araraquara, 2023
122 p. : il., tabs.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara
Orientadora: Egisvanda Isys de Almeida Sandes

1. Linguística. 2. Linguística Aplicada. 3. Psicolinguística. 4.
Motivação. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

RAFAEL PUPIM GODOY

ANÁLISE DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA SEGUNDO OS PRINCÍPIOS DO PÓS-MÉTODO

Dissertação de Mestrado apresentada junto ao Programa de Pós -Graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, para obtenção do título de Mestre em Linguística.

Linha de Pesquisa: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientadora: Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes.

Data da defesa: 18/05/2023

MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

Presidente e Orientadora: Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes (UNESP/FCLAr)

Membro Titular: Profa. Dra. Janaína Soares de Oliveira Alves (UnB/LET)

Membro Titular: Profa. Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno (UNESP/FCLAr)

Local: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”
Faculdade de Ciências e Letras
UNESP – Campus de Araraquara

Aos meus pais, Rosa Maria Pupim Godoy e Pedro Reina Gomes Godoy, por terem sido os meus pilares capazes de me sustentar até aqui;

Ao meu irmão e melhor amigo, Daniel Pupim Godoy, por ser meu companheiro de uma vida e por sempre me lembrar de que nunca estarei sozinho;

Ao meu amor, Thaís Stefani Lourençano, pelo amor incondicional e também por me fazer enxergar as pequenas coisas da vida, as quais muitas vezes pareço ignorar.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sempre estar ao meu lado, guiando-me e lembrando-me dos reais propósitos da vida;

A minha família, que, diante de todas as decisões que tomei ao longo da vida, independentemente de serem boas ou ruins, esteve sempre ao meu lado, apoiando-me com um ombro para chorar ou entusiasmo para partilhar;

Aos meus amigos, responsáveis por trazer momentos de alegria em meio às destemperanças da vida;

A meu amigo Prof. Dr. Eliel Almeida Soares por ter aberto minha mente sobre a vida acadêmica e por fornecer compreensões sem as quais este processo teria sido muito mais penoso, se é que possível;

A minha querida orientadora e amiga Profa. Dra. Egisvanda Isys de Almeida Sandes por todo o suporte e guia essenciais para que este projeto fosse possível;

Às professoras Dra. Janaína Soares de Oliveira Alves, Dra. Rosangela Sanches da Silveira Gileno e Dra. Ana Cristina Biondo Salomão pelas orientações e direcionamentos, assim como pelo carinho para analisar meu projeto;

A meus alunos, afinal, sem eles e a todo o conhecimento advindo *deles* nenhum trabalho seria possível na área de ensino-aprendizagem.

Happiness is only real when shared
Christopher Johnson McCandless

RESUMO

As discussões que surgiram, na década de 1970, ao redor da abordagem comunicativa, especialmente de autores como Hymes (1972), Widdowson (1990), e, posteriormente, em torno ao conceito de pós-método com Kumaravadivelu (1993), permitiram novas concepções para o ensino de línguas, sobretudo no que tange aos papéis dos professores e dos alunos. É em meio a esse cenário que a motivação, predominantemente com Tragant e Muñoz (2000), ganha importância e configura-se como um aspecto importante para o desenvolvimento dos fatores comunicativos do estudante de línguas, pois sem ela entende-se que poderia haver o comprometimento da aprendizagem. Embebidos por estes pensamentos e embasados nos pressupostos teóricos das teorias linguísticas a partir de Saussure (1918) até as ideias mais recentes da Linguística Aplicada e da Psicolinguística, nesta dissertação, busca-se analisar os principais métodos de ensino surgidos antes e no desenvolvimento da Linguística para, posteriormente, analisar se uma proposta de ensino aplicada no ensino de língua inglesa atualmente, a qual nomear-se-á aqui de proposta motivacional-comunicativa (doravante MC), pode ser considerada pertencente aos princípios do pós-método. Para que tal estudo fosse possível, analisou-se os documentos relativos a um estudante de uma instituição privada de ensino que adota a proposta MC, portanto, para esta pesquisa aplicou-se uma análise documental qualitativa. O material que compõe os documentos e que foi usado nesta análise conforma-se de produções orais gravadas pelos estudantes, relatórios que a instituição fez sobre seus processos de aprendizagem e relatos dos estudantes sobre seus próprios processos, todos mantidos pela instituição como parte da proposta de sua metodologia de ensino. Com este estudo pretende-se verificar se a proposta MC poderia se configurar como pós-método, segundo as bases dispostas nos estudos de Kumaravadivelu (2006), assim como ajudar nas futuras formações de professores de idiomas.

Palavras-chave: Motivação; Ensino e aprendizagem de Língua Inglesa; Métodos de Ensino; Pós-método; Proposta Motivacional-Comunicativa.

ABSTRACT

The discussions that arose, in the 1970s, around the communicative approach, especially from authors such as Hymes (1972), Widdowson (1990), and, later, around the concept of post-method with Kumaravadivelu (1993), allowed new conceptions for language teaching, especially regarding the roles of teachers and students. It is in the middle of this scenario that motivation, predominantly with Tragant and Muñoz (2000), gains importance and configures itself as an important aspect for the development of the communicative factors of the language student, because without it, it is understood that learning could be compromised. Soaked by these thoughts and based on the theoretical assumptions of linguistic theories from Saussure (1918) up to the most recent ideas of Applied Linguistics and Psycholinguistics, this dissertation aims at analyzing the main teaching methods that emerged before and during the development of Linguistics in order to analyze if a teaching proposal currently applied to English language teaching, which will be called here motivational-communicative proposal (hereafter, MC), can be considered as belonging to the principles of the post-method. In order to make this study possible, we analyzed documents related to a student from a private educational institution that adopts the MC proposal; therefore, for this research we applied a qualitative documental analysis. The material that makes up the documents and that was used in this analysis consists of oral productions recorded by the students, reports that the institution made about their learning processes, and students' reports about their own processes, all kept by the institution as part of its teaching methodology proposal. This study intends to verify if the MC proposal could be configured as a post-methodology, according to the bases presented in Kumaravadivelu's studies (2006), as well as to help in the future formation of language teachers.

Keywords: Motivation; Teaching and learning of English; Teaching methods; Post-method; Motivational-Communicative Proposal.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Ilustração arbórea das sentenças 1a e 1b	36
Figura 2 - Roda Pedagógica (<i>The Pedagogic Wheel</i>).....	49
Figura 3 - Unidade de comunicação, conforme Shannon e Weaver (1949).....	52
Figura 4 - Modelo Gerativo elaborado por Chomsky (1957-2002)	54
Figura 5 - Pirâmide de Maslow	59
Figura 6 - Áreas de atuação da Linguística	62
Figura 7 – Pirâmide Motivacional da Proposta MC	70
Figura 8 - Ilustração da Proposta Motivacional-Comunicativa em analogia à estrutura de uma casa	89
Figura 9 - Avaliando a <i>performance</i> da fala (nível B1)	93
Figura 10 - Exemplo de avaliação da fala	94
Figura 11 - Roda Pedagógica (<i>The Pedagogic Wheel</i>).....	106
Figura 12 - Roda Pedagógica da Proposta MC	110
Figura 13 –Avaliação completa da capacidade oral do aluno de nível B1(Cambridge)	119
Figura 14 - Modelo de Termo de Consentimento Interno da Instituição de Ensino ...	121

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Aquisição e Aprendizagem.....	67
Tabela 2 - <i>Common European Framework of Reference for Languages</i>	90

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Critérios <i>Good</i> e <i>Not so good</i>	97
Gráfico 2 – Critérios <i>Good</i> e <i>Not so good</i>	98
Gráfico 3 – Fator das estruturas iniciais da comunicação (<i>Good</i> e <i>Not so good</i>).....	99
Gráfico 4 – Fator <i>Good</i> e <i>Not so good</i>	100

SUMÁRIO

1.INTRODUÇÃO	14
2. UM PASSEIO PELA LINGUÍSTICA, PSICOLINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA	18
2.1. Princípios linguísticos básicos para análise das teorias e métodos de ensino	18
2.1.1. Breve contextualização histórica	18
2.1.2. A relevância da linguística: suas relações com as ciências conexas.....	20
2.1.3. O objeto da linguística	21
2.1.4. Do conceito de método ao de pós-método.....	23
2.1.4.1. Sobre os conceitos de método, metodologia e abordagem.....	24
2.1.4.2. Outras contribuições sobre os termos método e abordagem e o conceito de técnica.....	26
2.1.4.3. Os três principais estilos de métodos de ensino de uma língua estrangeira.	28
2.1.4.4. A influência das teorias do conhecimento no ensino de línguas.....	32
2.1.4.5. Pós-método e os mitos acerca dos métodos tradicionais.....	43
2.1.4.6. Os três parâmetros basilares ao conceito de pós-método	45
2.1.4.7. Macro e micro estratégias: uma forma de se estruturar um programa de ensino.....	46
2.2. Princípios psicolinguísticos e motivacionais básicos para compreensão das teorias e métodos linguísticos	49
2.2.1. Período Pré-histórico	50
2.2.2. Psicolinguística: a fase formativa	52
2.2.3. Psicolinguística: a fase linguística	53
2.2.4. Psicolinguística: a fase cognitiva.....	55
2.2.5. A motivação desde a psicologia.....	57
2.2.5.1. Da Psicanálise à Teoria da Aprendizagem Social	57

2.2.5.2. As noções de motivação aplicadas no ambiente de ensino segundo Maslow (1943).....	58
2.3. Conceitos e propostas aplicados ao ensino de línguas	61
2.3.1. O desenvolvimento da Linguística Aplicada	62
2.3.2. Ensino, aprendizagem e aquisição	64
2.3.3. As ideias de Krashen.....	68
3. METODOLOGIA DE PESQUISA.....	73
3.1. A pesquisa documental para a análise dos dados	74
3.2. Informantes do estudo	75
3.3. O ensino <i>online</i>	75
3.4. O material didático básico necessário à execução da proposta MC	76
3.5. A instituição de ensino	78
3.6. Os professores	79
3.7. Procedimentos para a análise dos dados.....	79
4. ANÁLISE DA PROPOSTA MOTIVACIONAL - COMUNICATIVA	82
4.1. A estrutura da <i>casa</i> (Macroestratégias da proposta).....	83
4.2. Etapas do processo de execução da proposta MC (Micro estratégias).....	87
4.3. Avaliação da <i>performance</i> oral do aluno em contato com a proposta MC	89
4.3.1. <i>Common European Framework Reference</i> (CEFR): Uma forma de se medir a língua.....	90
4.3.2. A escala utilizada para se avaliar a <i>performance</i> oral do aluno	92
4.3.3. Análise das transcrições das gravações orais.....	95
4.3.4. A aplicação da proposta MC de acordo com a visão dos professores da instituição	100
4.4. Algumas considerações sobre a motivação do aluno em contato com a proposta MC.....	104
4.5. Um comparativo entre a proposta MC e a estrutura do pós-método	106
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	111

REFERÊNCIAS.....	113
ANEXOS.....	119

1. INTRODUÇÃO

Diante das demandas do cenário pós-pandêmico em que vivemos, mostra-se cada vez mais importante que se tenha uma proposta de ensino de língua estrangeira capaz de atuar de forma efetiva frente aos desafios do cenário de ensino-aprendizagem de línguas. Mais do que isso, pode-se arriscar a dizer que o ensino de idiomas como se conhecia antes dificilmente será o mesmo. É na esteira dessa constante mudança, acelerada pela pandemia da COVID 19, que se verifica a necessidade de se propor uma nova forma de se ensinar uma língua, que se atente a fatores de relevância para a sociedade.

O primeiro desses fatores seria a motivação, conceito base trabalhado por Maslow (1970), Krashen (1987) e autores como Tragant e Muñoz (2000), que embasam nossas discussões sobre o tema, tido como fundamental no processo de ensino e aprendizagem de línguas atualmente.

O segundo fator, amplamente discutido por autores como Hymes (1979), Krashen (1985) e Widdowson (1990), também importante na configuração de uma proposta de ensino apropriada para os dias de hoje, é o aspecto comunicativo. Contrário ao cenário propício que se verificou para o método gramática-tradução, no início do século XX, o momento atual, guiado pelas demandas comunicativas do cenário globalizado, reivindica uma proposta educacional que faça com que o aluno produza oralmente segundo as exigências do ambiente comunicativo e de seu interlocutor, e não que somente o ensine a ler e escrever.

Desse modo, partindo-se da premissa de que ambos os fatores descritos anteriormente são essenciais para uma pedagogia atual, que também se adeque às necessidades tecnológicas de uma sociedade pós-pandêmica, perguntamos se seria possível sugerir uma proposta de ensino que seja, ao mesmo tempo, motivacional e comunicativa e que englobe grande parte das necessidades reivindicadas pelo momento histórico em que vivemos. Além disso, questionou-se, considerando os conceitos da pedagogia do pós-método proposta por Kumaravadivelu (2006), se seria possível concluir que a proposta motivacional-comunicativa (MC) analisada se enquadra na estrutura (*framework*) de um pós-método.

Diante dos desafios do cenário e buscando responder às perguntas de pesquisa levantadas anteriormente, o objetivo geral deste trabalho é analisar uma proposta de

ensino aplicada no cenário de língua inglesa e verificar se suas características permitem que ele se configure como um pós-método. Com relação aos objetivos específicos, por sua vez, delimitou-se cinco pontos importantes: (1) Analisar a bibliografia sobre o pós-método, para verificar quais são as bases/características que devem cumprir um método para que assim seja considerado, (2) Analisar o conceito de motivação aquém da psicologia, mais precisamente, relacionado com a psicologia aplicada ao ensino de línguas, (3) Analisar a evolução do termo competência comunicativa desde Hymes (1972) até seu uso no chamado pós-método, (4) Analisar a importância do aspecto comunicativo no ensino e na aprendizagem de uma língua para o desenvolvimento da competência comunicativa, (5) A partir da análise de todos os aspectos mencionados anteriormente, verificar se uma proposta de ensino de língua inglesa pode ser considerada um pós-método.

A fundamentação teórica que será apresentada a seguir se deu a partir de uma perspectiva de análise histórica da linguística, a fim de se chegar aos métodos de ensino de língua inglesa por ela influenciados, direta ou indiretamente. Dessa forma, pretende-se, à luz de Saussure (2019 [2012]), trazer a contextualização da linguística como ciência por si só, para estabelecer uma correlação com algumas teorias do conhecimento humano a fim de demonstrar como esses dois fatores influenciaram métodos de ensino de língua inglesa no passado. Mostrou-se necessária essa contextualização para que se pudesse compreender as bases da proposta analisada neste trabalho, uma vez que sua estrutura (*framework*) se configura a partir da consideração de aspectos derivados de um compêndio de teorias linguísticas ou do conhecimento em geral.

A configuração dos capítulos, por sua vez, se deu da seguinte maneira, a iniciar pelo capítulo 1: no subitem 1.1, foram analisadas contribuições da linguística e dos métodos de ensino por ela influenciados; no subitem 1.2, foram analisados os conceitos gerais de motivação para que se chegasse aos mais específicos voltados ao ensino de línguas. No subitem 1.3, por sua vez, foram discutidos alguns termos da linguística aplicada associados ao ensino e, por último, no capítulo 3, buscou-se apresentar a descrição e análise da proposta MC da seguinte forma: No subitem 3.1, apresentam-se as macroestratégias da proposta, em 3.2, as micro estratégias para sua execução; nos subitens 3.3 e 3.4, primeiramente será proposta a forma de análise para, na sequência, analisar-se a produção oral e a motivação do informante; por fim, em 3.5, fez-se a comparação da

proposta MC com o conceito de pós-método. A metodologia de pesquisa foi apresentada no capítulo 2.

Em suma, com esta pesquisa, espera-se não só contribuir com a discussão sobre os métodos de ensino, mas também sobre a importância de se considerar diversos aspectos para o ensino de línguas na atualidade pós-pandêmica.

**2. UM PASSEIO PELA LINGUÍSTICA,
PSICOLINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA**

2. UM PASSEIO PELA LINGUÍSTICA, PSICOLINGUÍSTICA E LINGUÍSTICA APLICADA

2.1. Princípios linguísticos básicos para análise das teorias e métodos de ensino

2.1.1. Breve contextualização histórica

Para compreender o processo da constituição da linguística, é necessário elencar três fases sucessivas até chegar ao seu verdadeiro e único objeto. De acordo com Ferdinand de Saussure (2019 [2012]), a primeira é conhecida por Gramática, estudo iniciado pelos gregos, e continuado principalmente pelos franceses, fundamentado na lógica, sem intenção de aprofundar-se em uma visão científica; objetivava-se unicamente a formular regras para distinguir as formas corretas das incorretas, em outras palavras, seria uma disciplina normativa.

A seguir, conforme destaca Saussure, vem a Filologia, a qual, desde a Antiguidade, já havia se instaurado em centros como: Alexandria e Pérgamo, uma espécie de escola “filológica”, em torno do século IV a.C., todavia, esse termo vinculou-se sobretudo,

ao movimento criado por Friedrich August Wolf a partir de 1777 e que prossegue até nossos dias. A língua não é o único objeto da Filologia, que quer, antes de tudo, fixar, interpretar, comentar os textos; este primeiro estudo a leva a se ocupar também da história literária, dos costumes, das instituições, etc.; em toda parte ela usa seu método próprio, que é a crítica (SAUSSURE, 2019 [2012], p.33).

Por fim, a terceira e derradeira fase, iniciou-se a partir da descoberta de que as línguas podiam ser comparadas entre si, tal como salienta Saussure:

O terceiro período começou quando se descobriu que as línguas podiam ser comparadas entre si. Tal foi a origem da Filologia comparativa ou da **Gramática comparada**. Em 1816, numa obra intitulada Sistema da conjugação do sânscrito, Franz Bopp estudou as relações que unem o sânscrito ao germânico, ao grego, ao latim, etc. (SAUSSURE, 2019 [2012], p.33, negrito nosso).

Nessa fase, destacam-se nomes de notabilíssimos linguistas, que, ao lado de Franz Boop, corroboraram para o desenvolvimento e aprimoramento dessa disciplina, conforme acentua Saussure:

Desde o início vê-se surgirem, ao lado de Bopp, linguistas eminentes: Jacob Grimm, o fundador dos estudos germânicos (sua *Gramática alemã* foi publicada de 1822 a 1836); Pott, cujas pesquisas etimológicas colocaram uma quantidade considerável de materiais ao dispor dos linguistas; Kuhn, cujos trabalhos se ocuparam, ao mesmo tempo, da Linguística e da Mitologia comparada; os indianistas Benfey e Aufrecht, etc. Por fim, entre os últimos representantes dessa escola, merecem citação particular Max Müller, G. Curtius e August Schleicher (SAUSSURE, 2019 [2012], p.35, grifo nosso).

Passados tal período, somente em 1870, foi que se interpelaram os motivos pelos quais as condições de vida das línguas podiam ser categorizadas e comparadas. Desse modo, notou-se então, que as correspondências que as unem, não passavam de um dos vários aspectos do fenômeno linguístico, pois, a comparação não é senão um meio, um método para reconstruir os fatos. Assim, a linguística propriamente dita, que deu à comparação a disposição e organização cabíveis, nasce do estudo das línguas românicas e das línguas germânicas, como ressalta Saussure.

Somente em 1870, aproximadamente, foi que se indagou quais seriam as condições de vida das línguas. Percebeu-se então que as correspondências que as unem não passam de um dos aspectos do fenômeno linguístico, que a comparação não é senão um meio, um método para reconstituir os fatos. A Linguística propriamente dita, que deu à comparação o lugar que exatamente lhe cabe, nasceu do estudo das línguas românicas e das línguas germânicas. Os estudos românicos, inaugurados por *Diez – sua Gramática das línguas românicas* data de 1836-1838 –, contribuíram particularmente para aproximar a Linguística do seu verdadeiro objeto. Os romanistas se achavam em condições privilegiadas, desconhecidas dos indo-europeístas; conhecia-se o latim, protótipo das línguas românicas; além disso, a abundância de documentos permitia acompanhar pormenorizadamente a evolução dos idiomas. Essas duas circunstâncias limitavam o campo das conjecturas e davam a toda a pesquisa uma fisionomia particularmente concreta. Os germanistas se achavam em situação idêntica; sem dúvida, o protogermânico não é conhecido diretamente, mas a história das línguas que dele derivam pode ser acompanhada com a ajuda de numerosos documentos, através de uma longa sequência de séculos. Também os germanistas, mais próximos da realidade, chegaram a concepções diferentes das dos primeiros indo-europeístas (SAUSSURE, 2019 [2012], p.37).

Ainda há de se destacar, as contribuições do norte-americano Whitney, autor de *A vida da linguagem* (1875), assim como da nova escola conhecida como: **a dos neogramáticos** (*Junggrammatiker*), constituída e fundada por estudiosos e linguistas alemães: K. Brugmann, H. Osthoff, os germanistas W. Braune, E. Sievers, H. Paul, o eslavista Leskien, etc. Tal escola teve mérito em situar historicamente uma perspectiva, em que todos os resultados da comparação, eram articulados de modo consoante, ou seja, os fatos eram encadeados em sua ordem natural.

Portanto, mediante os neogramáticos, a língua não era mais vista como um organismo, que se desenvolve por si, mas, como “produto do espírito coletivo dos grupos linguísticos” (SAUSSURE, 2019 [2012], p.38).

2.1.2. A relevância da linguística: suas relações com as ciências conexas

Feitas essas breves ponderações históricas, pode-se enfatizar a relevância e o emprego da linguística nas relações e manifestações humanas. Por exemplo, Saussure, assevera que, a matéria da Linguística é formada inicialmente por todas as manifestações da linguagem humana, seja pelos povos selvagens, seja por nações civilizadas, de períodos arcaicos, clássicos ou decadentes, considerando-se em cada época não somente, o que era considerada linguagem correta e a “bela linguagem”, mas todas as formas de expressão. Nada obstante, e, para melhor exemplificação, o autor elaborou uma lista da tarefa da linguística disposta em três partes, a qual pode ser observada a seguir.

- a) Fazer a descrição e a história de todas as línguas que puder abranger, o que quer dizer: fazer a história das famílias de línguas e reconstituir, na medida do possível, as línguas-mães de cada família;
- b) Procurar as forças que estão em jogo, de modo permanente e universal, em todas as línguas e deduzir as leis gerais às quais se possam referir todos os fenômenos peculiares da história;
- c) Delimitar-se e definir-se a si própria (SAUSSURE, 2019 [2012], p.39).

Após a verificação da lista elaborada por Saussure, é pertinente ainda salientar que, a Linguística possui relações muito próximas com outras ciências, as quais se estabelecem com dados, sejam emprestados, sejam fornecidos. Contudo, os limites que a separam dos outros campos das ciências, são quase imperceptíveis, isto é, sutis. Por exemplo, conforme Saussure (2019 [2012]), a Linguística deve ser diligentemente distinguida da Etnografia e da Pré-História, devido a não intervenção da língua, a qual só intervém a título de documento; diferencia-se, igualmente, da Antropologia, que estuda o homem pelo viés da espécie, enquanto a linguagem tem em seu objeto de estudo: o fato social. Destarte, a partir dessa premissa, a Linguística, deveria ser incorporada à Sociologia? Em face dessa indagação, o autor traz à baila mais duas questões para essa problemática.

Que relações existem entre a Linguística e a Psicologia social? Na realidade, tudo é psicológico na língua, inclusive suas manifestações materiais e mecânicas, como a troca de sons; e já que a Linguística fornece à Psicologia

social tão preciosos dados, não faria um todo com ela? (SAUSSURE, 2019 [2012], p.40).

Notadamente, que, essas relações têm em comum e como ponto fulcral: o social. Por outro lado, entre Linguística e Fisiologia, segundo Saussure, os vínculos não são tão difíceis de discernir, por que sua,

relação é unilateral, no sentido de que o estudo das línguas pede esclarecimentos à Fisiologia dos sons, mas não lhe fornece nenhum. Em todo caso, a confusão entre as duas disciplinas [impossibilita]: o essencial da língua, como veremos, é estranho ao caráter fônico do signo linguístico. Quanto à Filologia, já nos definimos: ela se distingue nitidamente da Linguística, malgrado os pontos de contato das duas ciências e os serviços mútuos que se prestam (SAUSSURE, 2019 [2012], p.40).

Dessa forma, pode-se dizer que, a utilidade da Linguística, é um assunto que interessa a historiadores, filólogos, pesquisadores, para citar alguns, por esses motivos: sua relevância para a cultura geral, seja na vida dos indivíduos, seja na vida das sociedades; devido o fator e importância da linguagem, que está acima de qualquer outro. Portanto, seria inconcebível, que uma pesquisa sobre essa disciplina fosse objeto de estudo exclusivo de alguns especialistas, o que poderia acarretar, de acordo com Saussure, em um:

[...] domínio em que [poderia germinar] ideias absurdas, preconceituosas, miragens, ficções. Do ponto de vista psicológico, esses erros não são desprezíveis; a tarefa do linguista, porém, é, antes de tudo, denunciá-los e dissipá-los tão completamente quanto possível (SAUSSURE, 2019 [2012], p.40-41).

2.1.3. O objeto da linguística

Ao iniciar esse tópico, pode-se fazer a seguinte indagação: qual é o objeto, ao mesmo tempo, integral e concreto, da Linguística? Saussure (2019[2012]) ressalta que, essa questão é difícil de ser respondida, no entanto, ele traz algumas argumentações e proposições para esclarecer tais dificuldades.

Conforme o autor, as outras ciências “trabalham com objetos dados previamente e que se podem considerar, em seguida, de vários pontos de vista; em nosso campo, nada de semelhante ocorre” (SAUSSURE, 2019 [2012], p.42). Por exemplo, uma pessoa pode pronunciar a palavra nu, desse modo:

Um observador superficial será tentado a ver nela um objeto linguístico concreto; um exame mais atento, porém, nos levará a encontrar no caso, uma após outra, três ou quatro coisas perfeitamente diferentes, conforme a maneira pela qual consideramos a palavra: como som, como expressão duma ideia, como correspondente ao latim *nūdum*, etc. Bem longe de dizer que o objeto precede o ponto de vista, diríamos que é o ponto de vista que cria o objeto; aliás, nada nos diz de antemão que uma dessas maneiras de considerar o fato em questão seja anterior ou superior às outras (SAUSSURE, 2019 [2012], p.42).

Assim, seja qual for a palavra enunciada ou adotada, o fenômeno linguístico apresentará perpetuamente duas faces que se correspondem e das quais uma não vale senão pela outra. Tal como visto no exemplo abaixo, com quatro possibilidades.

1.º As sílabas que se articulam são impressões acústicas percebidas pelo ouvido, mas os sons não existiriam sem os órgãos vocais; assim, um **n** existe somente pela correspondência desses dois aspectos. Não se pode reduzir então a língua ao som, nem separar o som da articulação vocal; reciprocamente, não se podem definir os movimentos dos órgãos vocais se se fizer abstração da impressão acústica.

2.º Mas admitamos que o som seja uma coisa simples: é ele quem faz a linguagem? Não, não passa de instrumento do pensamento e não existe por si mesmo. Surge daí uma nova e temível correspondência: o som, unidade complexa acústico-vocal, forma por sua vez, com a ideia, uma unidade complexa, fisiológica e mental. E ainda mais:

3.º A linguagem tem um lado individual e um lado social, sendo impossível conceber um sem o outro. Finalmente:

4.º A cada instante, a linguagem implica ao mesmo tempo, um sistema estabelecido e uma evolução: a cada instante, ela é uma instituição atual e um produto do passado. Parece fácil, à primeira vista, distinguir entre esses sistemas e sua história, entre aquilo que ele é e o que foi; na realidade, a relação que une ambas as coisas é tão íntima que é difícil separá-las. Seria a questão mais simples se se considerasse o fenômeno linguístico em suas origens; se, por exemplo, começássemos por estudar a linguagem das crianças? Não, pois é uma ideia bastante falsa crer que em matéria de linguagem o problema das origens difira do das condições permanentes; não se sairá mais do círculo vicioso, então (SAUSSURE, 2019 [2012], p.42-43, **negrito nosso**).

Portanto, independentemente do lado abordado dessa questão, será possível extrair a integralidade do objeto da Linguística, pois, sempre será localizado um dilema: ou emprega-se um lado apenas de cada problema ou arrisca-se a uma percepção que não se distingue as dualidades assinaladas. Por isso, Saussure, atenta para o fato de que, quando a linguagem é estudada e compreendida em vários aspectos simultaneamente, o objeto da Linguística se apresentará como uma gama confusa de coisas “heteróclitas, sem liame entre si” (SAUSSURE, 2019 [2012], p.43). Dessa maneira, isso poderá abrir,

segundo o autor: “a porta a várias ciências – Psicologia, Antropologia, Gramática normativa, Filologia, etc. – que separamos claramente da Linguística, mas que, por culpa de um método incorreto, poderiam reivindicar a linguagem como um de seus objetos” (SAUSSURE, 2019 [2012], p.43).

Não obstante, Saussure, apresenta uma solução para essas dificuldades, baseada primeiramente em um terreno da língua, em que a mesma se torna norma de todas as outras expressões da linguagem. Adiante, o autor salienta que, entre tantas dualidades, somente a língua parece suscetível de uma definição autônoma, além de fornecer um ponto de apoio eficaz para o espírito. Certamente, a língua para muitos não se confunde com a linguagem, pois e mesma é considerada uma parte determinada e imprescindível dela, indiscutivelmente. Assim, ela é entendida com um produto social da faculdade de linguagem, tal como um conjunto de convenções necessárias tuteladas pelo corpo social, visando permiti o exercício dessa faculdade nos indivíduos (SAUSSURE, 2019 [2012], p.44).

Isto posto, é importante frisar que, na língua há um princípio de classificação, o qual se for dado o primeiro lugar entre os fatos da linguagem, será introduzido um ordenamento natural numa conjuntura que não se presta a nenhuma outra classificação. Esse princípio classificatório, segundo o autor “repousa numa faculdade que nos é dada pela Natureza, ao passo que a língua constitui algo adquirido e convencional, que deveria subordinar-se ao instinto natural em vez de adiantar-se a ele” (SAUSSURE, 2019 [2012], p.44).

Enfim, ao atribuir à língua o primeiro lugar no estudo da linguagem, pode-se argumentar que por meio dela, a faculdade – natural ou não – de articular palavras, é possível devido ao auxílio de um instrumento inventado e fornecido pela coletividade; dessa forma, com assevera Saussure, “pode-se, não [seria], então, ilusório dizer que é a língua que faz a unidade da linguagem” (SAUSSURE, 2019 [2012], p.45-46).

2.1.4. Do conceito de método ao de pós-método

Como se observa nos capítulos anteriores, as contribuições do pensamento de Saussure são o ponto de partida para a ciência que viria a estudar a língua: a linguística. Associada a algumas teorias do conhecimento humano, esta ciência influenciou (e influencia) direta ou indiretamente vários métodos de ensino. A seguir, nos capítulos 1.4.1 a 1.4.3, teremos alguns apontamentos sobre terminologias e categorizações acerca da

temática de métodos, para depois analisarmos métodos correlacionados a teorias linguísticas ou do conhecimento (capítulo 1.4.4) e finalmente chegarmos aos conceitos de pós-método.

Para iniciar a discussão sobre os métodos de ensino de línguas, é importante esclarecer a terminologia utilizada nesse âmbito. Termos como abordagem, design, método, práticas, princípios, estratégias, táticas, técnicas, entre outros, muitas vezes costumam ser usados como sinônimos, o que pode provocar confusão na correta definição ou análise de cada aspecto vinculado ao ensino e à aprendizagem de línguas. Além disso, como propõem alguns autores como Kumaravadivelu (2006), essa terminologia deve ser simplificada a fim de facilitar o já complexo cenário dessa área. Assim sendo, neste capítulo trazemos algumas definições iniciais sobre esses termos, os quais adotamos no decorrer deste trabalho.

2.1.4.1. Sobre os conceitos de método, metodologia e abordagem

Sobre os termos método e metodologia, Kumaravadivelu (2006, p. 84) os diferencia dizendo que metodologia corresponde à prática dos professores na sala de aula, que se compõe dos procedimentos através dos quais se pretende alcançar o domínio dos conteúdos e os objetivos de ensino, enquanto que o método, refere-se às estratégias de trabalho estruturadas por especialistas na área para se alcançar determinado fim.

Nesse sentido, a metodologia, como prática de professores e alunos na sala de aula busca compreender todas as atividades que são desenvolvidas como resultado de um planejamento prévio, portanto, cada método definido historicamente possui uma determinada metodologia, que se estrutura em fases sucessivas que, por sua vez, podem se subdividir em outras.

Um método, portanto, refere-se a um conjunto de procedimentos, determinados a partir de uma abordagem, para se estruturar um programa de ensino tanto com seus objetivos e conteúdos, quanto com as técnicas de trabalho, os tipos de atividades, além dos papéis e funções dos professores, alunos e materiais didáticos.

Dentro do escopo do ensino de línguas, a metodologia é o conceito que engloba as abordagens e os métodos. Uma abordagem contempla diversos princípios teóricos resultantes de investigações sobre as línguas e sua aprendizagem e considera, portanto, as discussões tanto das teorias linguísticas que tratam de definir um modelo de competência

linguística e os elementos básicos da organização linguística e do uso da língua, quanto as teorias de aprendizagem, que buscam definir os processos centrais de aprendizagem de uma língua e as condições que a facilitam de forma eficaz.

Richards e Rodgers (1998), grandes estudiosos da temática no ensino de línguas, definem a abordagem como um dos três eixos ao redor dos quais se articulam os métodos de ensino, juntamente com o desenho e os procedimentos. Segundo os autores, com a abordagem se define a base teórica na qual o método está fundamentado, com o desenho se determinam os objetivos gerais e específicos, a seleção e organização das atividades de aprendizagem e de ensino e os papéis dos professores, alunos e materiais didáticos e, finalmente, com os procedimentos se incluem as técnicas concretas, as práticas e os comportamentos dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Dessa forma, o método corresponde à maneira de pôr em prática um determinado modelo de ensino, uma abordagem, a qual traz em si uma análise sobre o papel do aluno, professor e a funcionalidade dos princípios, das práticas, das atitudes e formas de avaliação na sala de aula, ou seja, um conjunto de estratégias, procedimentos e ações organizados de forma consciente e reflexiva, de tal maneira que possibilite a aprendizagem dos estudantes.

No entanto, como comenta Alcaraz Varó (1993), há muitas confusões em torno aos conceitos de metodologia, abordagem e método, de tal maneira que nos anos 70, o termo abordagem acaba quase substituindo o termo método e, após reiteradas discussões entre linguistas e profissionais do ensino de línguas modernas, a distinção acaba sendo recuperada nos anos 80, inclusive quando já se observa uma grande variação na estrutura do método proposta por Richards e Rodgers (1998), pois há considerações relevantes sobre outros aspectos que influem o ambiente do ensino e também a aprendizagem dos estudantes, graças à presença de fatores externos (contextuais) e internos (individuais) dos estudantes, que exigem uma análise do processo com a contribuição de outras áreas do conhecimento como a Psicologia e a Sociologia.

Diante disso, mostra-se interessante a discussão de Mackey (1965), sobre a distinção entre o que ele chama de *teaching analysis* e *method analysis*:

[...] qualquer significado de método deve primeiro distinguir entre o que um professor ensina e o que um livro ensina. Não deve confundir o texto utilizado com o professor utilizando-o, ou o método com o ensino do mesmo. A análise do método é uma coisa, portanto, análise pedagógica, outra bem diferente. A análise do método determina como o ensino é feito pelo livro; a análise do

ensino mostra o quanto é feito pelo professor (MACKEY, 1965, p. 138, tradução nossa).

Entendemos que essa afirmação de Mackey mostra-se basilar para a compreensão do que viremos a discutir como pós-método e, posteriormente, com a proposta de ensino sugerida por este trabalho. Uma vez que um dos princípios da metodologia aqui proposta é o de autonomia do professor para utilização do material didático, acreditamos que o professor precisa ser capaz de compreender o ambiente em que ensina – norteado, sempre, por aspectos motivacionais e comunicativos – e de adequar seu ensino de acordo com a realidade que se puser a sua frente. Vale dizer que isso não significa que o professor deixaria de ter um *framework/syllabus* (programa de ensino/conteúdo programático) ou material didático para seguir, mas sim que ele teria a liberdade de, ciente da teoria proposta, adequá-la ao seu contexto de ensino.

Em uma analogia marítima, esse professor teria como seu Norte a comunicação e a motivação de seu aluno, enquanto que o *framework/syllabus* ou material didático seriam o navio responsável por toda a base e solidez para que se faça possível alcançar esse Norte.

2.1.4.2. Outras contribuições sobre os termos método e abordagem e o conceito de técnica

Além dos aspectos mencionados anteriormente sobre a definição de metodologia, abordagem e método, vale trazer contribuições de outros autores sobre a temática, que não só corroboram as discussões dos autores citados, mas também ampliam e mostram a evolução de seus pensamentos.

Inicialmente, Anthony (1963), em consonância com os autores anteriormente citados, define a abordagem como o nível em que crenças sobre o ensino e a aprendizagem são estabelecidas, um nível mais teórico no ensino de línguas, enquanto que o método, lida com o conjunto de procedimentos: a teoria na prática. O autor agrega aos conceitos o de técnica, que define o nível da execução de uma atividade em sala de aula, afirmando que os três funcionam em um arranjo hierárquico e harmônico. Segundo o autor:

O arranjo é hierárquico. A chave organizacional é que as técnicas levam a cabo um método que é consistente com uma abordagem ...

[...] Uma abordagem é um conjunto de pressupostos correlativos que lidam com a natureza do ensino e aprendizagem de línguas. Uma abordagem é axiomática. Descreve a natureza da matéria a ser ensinada [...].

O método é um plano global para a apresentação ordenada do material linguístico, nenhuma parte do qual contradiz, e tudo se baseia, na abordagem selecionada. Uma abordagem é axiomática, um método é processual.

Dentro de uma abordagem, pode haver muitos métodos [...].

[...] Uma técnica é implementativa - aquela que efectivamente tem lugar numa sala de aula [...]

É um truque particular, estratagema, ou artifício utilizado para atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método, e portanto em harmonia com uma abordagem também (ANTHONY, 1963, p. 63-67, grifos e tradução nossa).

No entanto, observa-se que a proposta de conceituação de Antony, com o passar dos anos, mostrou-se abrangente e dava lugar à uma complexidade de definição de cada um dos aspectos que a compunha, especificamente, porque o ambiente e o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira mostravam-se muito mais complexos. Diante disso, surge a proposta de Richards e Rogers (1982) com um novo modelo de estrutura (*framework*) a partir do de Antony, mas como base para se analisar e definir um método, Tal modelo se dividiria também em três partes: abordagem, desenho e procedimento (*approach, design e procedure*), conforme já indicado no item 4.1. De acordo com os autores:

O primeiro nível, abordagem, define esses pressupostos, crenças, e teorias sobre a natureza da língua e a natureza da aprendizagem das línguas que funcionam como construções axiomáticas ou pontos de referência e fornecer uma teoria base para o que os professores de línguas acabam por fazer com os alunos nas salas de aula.

O segundo nível do sistema, concepção, especifica a relação das teorias de língua e aprendizagem tanto à forma como à função de instrução materiais e actividades em ambientes instrucionais. O terceiro nível, procedimento, compreende as técnicas e práticas de sala de aula que são consequências de abordagens e desenhos particulares (RICHARDS; RODGERS, 1982, p. 154, tradução nossa).

Observa-se que, ao se comparar o modelo de Antony e de Richards e Rogers, o termo Abordagem (*Approach*) utilizado por ambos como abrangente e a base da estrutura, já que define o conjunto teórico que guia a prática do professor. Não obstante, embora ambos usam um modelo tripartido para organizar suas propostas estruturais, nota-se em Antony a preocupação em estabelecer a diferença entre abordagem e método, enquanto que Richards e Rogers busca propor, mais especificamente, as bases para a definição e análise de um método.

Entre outros autores como Stern (1992) e Allwright (1993), um esquema para a estruturação de um programa de ensino (*framework*) que nos interessa para nossa discussão é o proposto por Kumaravadivelu (2006). A proposta do autor é facilitar não só a compreensão do que é um método (ou da condição pós-método), mas também suas fases e técnicas. Em seu esquema, ele propunha não três, mas sim duas estruturas guias para um método: os princípios (*Principles*) e os procedimentos (Procedures). Segundo o autor:

O termo princípios pode ser operacionalmente definido como um conjunto de conhecimentos derivados da linguística teórica e aplicada, psicologia cognitiva, ciências da informação, e outras disciplinas aliadas que proporcionam bases teóricas para o estudo da aprendizagem de línguas, planejamento linguístico, e ensino de línguas. O termo inclui, assim, não só os pressupostos teóricos que regem a aprendizagem e o ensino das línguas, mas também as que regem concepção do programa de estudos, produção de materiais e medidas de avaliação. Do mesmo modo, os procedimentos podem ser operacionalmente definidos como um conjunto de estratégias de Ensino adotadas/adaptadas pelo professor a fim de realizar os objetivos declarados e não declarados, de curto e longo prazo de aprendizagem de línguas e ensino na sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2006, p.89).

Da mesma maneira de que os demais autores, Kumaravadivelu (2006) estabelece um dos níveis da estrutura como teórico, composto de princípios que embasam a prática do professor em sala de aula. No entanto, esses princípios teóricos são advindos não só da Linguística Teórica, mas também de outras áreas do conhecimento como a Linguística Aplicada, a Psicologia Cognitiva, as Ciências da Informação e outras disciplinas afins que fornecem bases teóricas para o estudo do ensino, do planejamento e da aprendizagem de línguas. Trata-se, portanto, de uma proposta atual, que considera os diversos aspectos que influem o ambiente do ensino e a aprendizagem dos estudantes, graças à presença de fatores externos (contextuais) e internos (individuais) dos estudantes, como mencionamos no item 4.1. e que consideram também o desenho do programa de ensino, a produção de materiais e as formas de avaliação.

2.1.4.3. Os três principais estilos de métodos de ensino de uma língua estrangeira

Na evolução dos estudos sobre os métodos de ensino de línguas estrangeiras, observa-se o desejo de encontrar um método perfeito que solucionasse todos os problemas no âmbito do ensino de línguas. Porém, tal expectativa mostrou-se cada vez mais improvável, dado que a evolução e mudanças nos métodos possuem relação estreita com

a evolução das teorias linguísticas sobre o ensino, a aprendizagem e a aquisição de línguas que, por sua vez, evoluem segundo as mudanças sociais e estruturais de toda uma época.

Diante desse cenário, trazemos a análise de Kumaravadivelu (2006), que distingue três estilos de métodos de ensino: (a) métodos centrados na estrutura da língua, (b) métodos centrados no aprendiz, e (c) métodos centrados na aprendizagem

a) Os métodos centrados na estrutura da língua

Segundo Kumaravadivelu (2006), as teorias por trás dos métodos centrados na estrutura da língua são o estruturalismo e o comportamentalismo, como veremos mais detalhadamente no item 2.1.4.4 deste trabalho.

Os chamados métodos centrados na estrutura da língua (*language-centered methods*) são caracterizados pelo grande enfoque na estrutura da língua em si, como o próprio nome já o descreve. Esses métodos seriam representados pelo método Audiolingual (discutido em maiores detalhes posteriormente neste trabalho). Dentre as características desse tipo de método, visualiza-se um foco nas “*accumulated entities*” (RUTHERFORD, 1987, p.4), que seriam estruturas gramaticais ou de vocabulário que seriam acumulativas no processo de aprendizagem, sendo apresentadas linearmente, uma por uma, até que o aprendiz chegasse a níveis mais elevados. Exercícios de repetição são muito comuns nesse estilo de método.

O sistema de introduzir, analisar e explicar sistemas linguísticos é muito comum nesses métodos, sendo, inclusive, ironizado por partirem da ingenuidade de que se poderia explicar sistemas linguísticos de forma simples a se obter resultados consideráveis de output linguístico do aluno exposto ao método. Kumaravadivelu (2006) também ironiza esse sistema ao falar da função do professor:

A tarefa do professor é introduzir um item linguístico discreto de cada vez e ajudar os alunos a praticá-lo até o interiorizarem. Em segundo lugar, os defensores dos métodos linguísticos defendem a introdução explícita, análise e explicação dos sistemas linguísticos. Ou seja, eles acreditam que o sistema linguístico é suficientemente simples e o nosso poder explicativo suficientemente claro para fornecer regras explícitas e explicá-las aos aprendizes de modo a que estes as possam compreender e interiorizar (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 90-91).

Por serem métodos centrados no papel do professor, como o grande possuidor e difusor do conhecimento, e sua forma de ensino, sem dar muita importância ao aluno e a seu processo de aprendizagem, surgem novas discussões que fomentam o aparecimento dos métodos centrados no aprendiz (*learner-centered methods*).

b) Os métodos centrados no aprendiz

Em resposta aos métodos centrados na forma da língua e a partir das teorias de Chomsky, Hymes, Vygotsky e outros que marcaram as discussões linguísticas entre os anos 50 e 70, observa-se o surgimento dos métodos que passam a focar no aprendiz e em seu processo não só de aprendizagem, mas também de aquisição, além de seu processo de desenvolvimento da competência comunicativa em uma língua estrangeira.

Esse foco, dentre outros aspectos, permitiu que o fator comunicativo fosse considerado mais atentamente em atividades cujo objetivo era a internalização dos aspectos gramaticais e em atividades funcionais na língua. E é neste cenário que surge o principal expoente dessa categoria: o método comunicativo (*Communicative Language Teaching-CLT*).

Esse método é composto por um conjunto de procedimentos centrados não só na forma, mas também nas funções comunicativas e sociais da língua, a fim de que o aluno adquira os aspectos concernentes à estrutura da língua e seu uso segundo cada situação comunicativa escrita e oral, além de uma autonomia para analisar e organizar sua aprendizagem. Exercícios de *role play* que visam a prática oral de simulação de situações reais ocorrem em diversos momentos da aula que exemplificam essa base do método. A premissa, por fim, é a de que o aluno irá, após essas práticas em sala de aula, utilizar esse conhecimento em ambiente externo a ela e de acordo com cada situação em que se encontre (KUMARAVADIVELU, 2006).

No entanto, como comenta Kumaravadivelu, 2006 (p. 91), por mais que teoricamente os métodos centrados no aprendiz possuam uma ideia “cíclica e analítica” da apresentação dos conteúdos comunicativos a serem estudados, na prática, especificamente nos anos iniciais, eles não conseguem fugir do “linear e aditivo/cumulativo” presente nos métodos centrados na forma, o que dá lugar à grande variabilidade no método e no surgimento de novas propostas.

c) Os métodos centrados na aprendizagem

Embora os métodos centrados no aprendiz também consideravam a questão da aprendizagem, não enfocavam, especificamente, este aspecto da aprendizagem. Os métodos centrados na aprendizagem, por sua vez, tinham como principal característica a análise dos processos cognitivos responsáveis que influenciavam a aprendizagem de línguas. Um dos principais métodos que se destacavam nessa categoria era o Projeto de Ensino Comunicativo e a Abordagem Natural (*Communicational Teaching Project (CTP)* e *Natural Approach*). Kumaravadivelu (2006) afirma que, além das teorias que influenciaram as duas categorias anteriores de métodos, a teoria que talvez mais tenha incidido no surgimento desses métodos centrados na aprendizagem foi a de Halliday, que também será melhor discutida no capítulo 1.4.

Uma citação que corrobora parte do funcionamento dos métodos centrados na aprendizagem, seguindo os princípios do Projeto de Ensino Comunicativo (CTP), é a de Prabhu (1987), no que se refere à complexidade do sistema interno desenvolvido por um aprendiz durante a aprendizagem de uma língua estrangeira:

[...] o sistema interno desenvolvido por aprendentes bem sucedidos é muito mais complexo do que qualquer gramática ainda construída por um linguista, pelo que não é razoável supor que qualquer aprendente de línguas possa adquirir um sistema interno utilizável através da compreensão e assimilação consciente das regras da gramática de um linguista, para não falar das regras de uma gramática pedagógica que representam uma simplificação da gramática do linguista e, conseqüentemente, só podem ser ainda mais retirado do sistema desenvolvido internamente (PRABHU, 1987, p. 72).

Sendo assim, o autor não acredita que os conteúdos linguísticos apresentados conscientemente possam contribuir para a aprendizagem de uma língua, afinal, o próprio sistema interno desse aprendiz configura-se como mais complexo do que qualquer sistema linguístico que a ele venha a ser apresentado. E é com constatações como essa que o estilo de apresentação proposto pelas duas categorias de métodos apresentadas anteriormente viria a ser questionado, dando espaço a uma apresentação de conteúdo que faça com que o aluno busque pelo sentido da mensagem e pela resolução de problemas.

Por fim, Kumaravadivelu (2006) traz algumas características dos métodos centrados na aprendizagem resultantes de sua releitura da obra de Krashen e Terrel (1983, p. 55). Destaca quatro aspectos no papel do professor: a) conduzir atividades focadas no significado/sentido, b) fornecer input compreensivo, c) integrar as habilidades da língua e d) fazer correções incidentais, mas não sistemáticas.

2.1.4.4. A influência das teorias do conhecimento no ensino de línguas

a) Método Gramática e Tradução

O primeiro dos métodos observado no ensino de línguas é um dos que não sofreu influências diretas da linguística, justamente por sua aplicação anterior ao lançamento da obra de Saussure em 1916.

Esse método, pensado segundo bases mais estruturalistas, definia a forma de ensino através do conhecimento da gramática, para aplicá-la na leitura e tradução dos grandes clássicos, portanto, não havia atenção à oralidade e seu maior enfoque era na estrutura da língua. Santos (2010) afirma que as lições nesse método eram organizadas com uma inicial explicação da pronúncia – bem brevemente – que depois era seguida de resumos gramaticais, listas de vocabulário e frases a serem traduzidas.

Oliveira (2014) acrescenta que o foco do método gramática e tradução não é fazer com que o aluno considere as variações linguísticas. Pelo contrário, o aluno deve focar em aplicar as regras em exercícios de tradução para assim compreender não só a tradução, como também as regras gramaticais:

Por exemplo, um professor de inglês apresenta o *present progressive* (ou *present continuous*, como preferem alguns) a uma turma de estudantes brasileiros. Ele explica que esse tempo verbal é formado pelo presente simples do verbo auxiliar BE seguido do particípio presente do verbo principal, cuja terminação é o morfema –ing. Depois ele coloca, no quadro, sentenças que ilustram essa estrutura gramatical, como, por exemplo, as seguintes sentenças retiradas do romance *Pride and Prejudice*, de Jane Austen: *You are Always buying books; I am talking of possibilities, Charles*. O professor traduz essas sentenças para o português. Em seguida, ele coloca na lousa sentenças em inglês para os alunos traduzirem para o português e sentenças em português para que eles traduzam em inglês, praticando esse tempo verbal. Finalmente ele verifica o que os alunos fizeram e corrige os erros que surgirem, fornecendo uma tradução correta (OLIVEIRA, 2014, p. 76-77, grifos do autor).

Por fim, ao considerar-se o método gramática e tradução nos dias de hoje, deve-se reconhecer sua larga contribuição para o ensino de línguas como essencial para que se chegasse aos métodos contemporâneos. Vale dizer que o ensino regular no Brasil foi – e ainda o é, em partes – em muito guiado pelas ideias deste método. E o que se pode notar, apesar das claras limitações agora evidentes, é que este método foi responsável por possibilitar o ensino de línguas a grandes grupos de alunos, tornando este processo viável

antes de mais nada. É claro que, apesar dos apontamentos positivos, havia inúmeras imperfeições neste método, as quais dariam espaço a um próximo momento no ensino de línguas.

b) Método Direto

Por volta de 1880 (Gomes, 2015), começa-se a questionar a efetividade do método de gramática e tradução no ambiente de ensino-aprendizagem de línguas e é assim que surge a proposta do Método Direto, com larga contribuição do linguista Leonard Bloomfield (1887-1949). Gomes (2015) afirma que a principal característica desse método é o de focar majoritariamente a parte oral da língua, considerando que o indivíduo aprende a oralidade antes de outras habilidades linguísticas. Em outras palavras, a aprendizagem deveria ocorrer de forma indutiva, da mesma forma que se dá a aprendizagem de língua materna.

Richards e Rodgers (1994), por sua vez, apontam o inglês Henry Sweet como responsável por uma reforma no ensino de línguas estrangeiras na Inglaterra que incitaria a futura inserção do método em terras americanas, a qual seria guiada pelo professor Lambert Sauveneur (1826-1907). As ideias de Sweet eram as de que o aluno se comunicasse diretamente na língua alvo em estudo, indo diretamente contra o seu antecessor, o método gramática e tradução.

No Brasil, um importante expoente deste método foi Antônio Carneiro Leão, membro da academia brasileira de letras e autor de uma reforma educacional no estado de Pernambuco.

Nesse método são muito comuns os diálogos prontos e as situações consideradas reais comunicativas, com foco no que é significativo para os aprendizes. Também devem ser evitadas as traduções (em contraponto com o método anterior), ressaltando o aspecto indutivo na prática. Gomes (2015) explica, na prática, como esse método funcionaria:

Na prática, a tradução não era permitida na sala de aula, o professor, em geral nativo do idioma em questão, não precisava saber a língua mãe dos alunos, o que possibilitava turmas com discentes de diversas nacionalidades. Não somente a gramática era trabalhada de forma indutiva, como também as questões culturais envolvidas no idioma eram abordadas. Para os defensores do método direto, os textos literários são objetos de leitura por prazer, não fonte de exemplos para regras gramaticais exaustivamente trabalhadas no método predecessor. Larsen-Freeman (2011) acrescenta que a preocupação com a pronúncia correta é fator essencial no método direto e, por esse motivo, é primordial que seja trabalhada desde o início. Os alunos devem aprender a

pensar na língua-alvo o mais rápido possível, para que o vocabulário possa se tornar mais natural. Para tanto, é importante que o léxico aprendido seja utilizado em frases completas, ou seja, em situações comunicativas, ao invés da simples memorização de listas de vocabulário, o que facilita a assimilação do conteúdo. Os erros devem ser corrigidos imediatamente e o professor deve estimular a autocorreção por parte dos alunos, já que tal atitude facilita o aprendizado do idioma (GOMES, 2015, p. 37).

Vale dizer que, enquanto no método gramática e tradução os recursos tecnológicos fossem apenas a lousa e os livros, agora começam a aparecer como recursos as tecnologias em áudio e vídeo para complementarem o ambiente de ensino-aprendizagem.

c) Método Audiolingual

Antes de analisar o método proposto, mostra-se necessário fazer-se um paralelo entre as ideias de Skinner e Chomsky, sendo as ideias deste último responsáveis por grande influência no método audiolingual.

Para que se possa abordar as ideias de Skinner, primeiramente precisamos compreender as ideias de Watson (1913) em seu manifesto sobre o que significa a Psicologia behaviorista:

A Psicologia, como um behaviorista a vê constitui um ramo puramente experimental da ciência natural. Seu objetivo teórico é a previsão e o controle do comportamento... Em seu esforço para alcançar uma concepção unitária da resposta animal, o behaviorista não reconhece qualquer linha divisória entre o homem e o bruto. O comportamento humano, com todo o seu refinamento e complexidade constitui apenas uma parte do programa completo de investigação do behaviorista (WATSON, 1913, p. 248).

Como pode-se notar, as maiores contribuições do behaviorismo têm sido a concepção relacional do comportamento humano, a visão selecionista da causação do comportamento e da interpretação funcional da linguagem e dos processos linguísticos. Essas ideias, por sua vez, foram melhor abordadas por pesquisadores que sucederam a Watson; o principal deles, e o que mais se relaciona a este estudo foi Skinner.

Skinner é considerado um dos precursores do behaviorismo na área da linguagem ao publicar em 1957 sua obra *Verbal Behavior*. Na área da linguagem, behaviorismo equivalia a dizer que a comunidade verbal seria analisada com foco em suas relações funcionais, afastando-se, assim, das proposições de cunho mental e cognitivo que poderiam atrapalhar a análise comportamentalista.

No cenário de ensino-aprendizagem, as ideias de Skinner se dividem em alguns principais tópicos. Segundo Moreira (1995):

- a) A aprendizagem deve estimular ou reprimir comportamentos, visando a repetição ou não dos mesmos;
- b) A repetição mecânica, por sua vez, leva à memorização;
- c) O professor é responsável por criar/modificar comportamentos por meio do reforço/estímulo desejado;
- d) A aprendizagem é majoritariamente um processo de aquisição de novos comportamentos.

Outro estudioso que contribuiu bastante com o behaviorismo no ambiente de ensino-aprendizagem e que foi um dos responsáveis pelo estabelecimento do método audiolingual foi Bloomfield (1935). Nas palavras de Carvalho (2016), podemos entender como Bloomfield relacionava o ensino às ideias de estímulo e respostas:

Assim, considerando os pressupostos da teoria behaviorista, uma comunidade ensina o indivíduo a emitir uma dada resposta verbal (uma palavra), provendo estímulos reforçadores na presença da coisa para a qual o termo proferido é tomado como referente. Nesse sentido, Bloomfield (1935) aponta que a aquisição da linguagem é construída por meio dos eventos práticos que precedem o ato de fala; depois, ocorre a produção da própria fala e, por último, há os eventos práticos seguidos de ato de fala. Podemos simplificar com a seguinte sequência: temos os estímulos e as respostas aos estímulos, que serão estímulos para outras respostas (CARVALHO, 2016, p. 46).

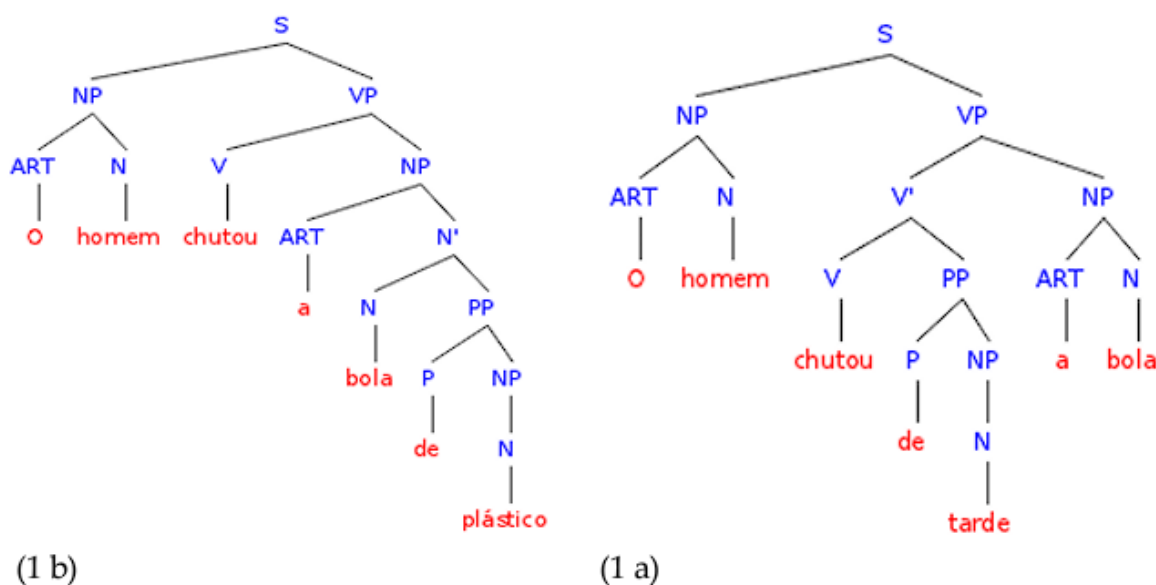
Muito do arcabouço teórico do behaviorismo e principalmente das ideias relacionadas à aprendizagem viriam a influenciar o ensino de línguas estrangeiras. Ainda nessa linha de pensamento, poderia argumentar-se que o behaviorismo proposto por Skinner fora responsável por direcionar muitas das ações do método Audiolingual aplicado ao ensino de línguas. Mas antes de adentrarmos no método, vejamos a relação entre as ideias de Skinner e as propostas por Chomsky.

Chomsky é quem questiona as ideias de Skinner e propõe, com sua publicação de *Syntactic Structures*, em 1957, a Gramática Gerativa. A teoria gerativa pressupõe que os seres humanos nascem geneticamente dotados de uma faculdade da linguagem – um módulo da mente/cérebro específico para a língua (Chomsky, 1978). Esta constatação permite analisar a língua desde uma perspectiva cognitivista, contrapondo-se às ideias de Skinner.

A língua, aos olhos de Chomsky, seria mais do que um sistema funcional – função relatada por Skinner – que compreende a comunicação e interação como únicos sistemas

a serem considerados. Seria, também, mais do que simplesmente hábitos treinados e estimulados positiva ou negativamente. Ela seria, na verdade, “[...] um conjunto (finito ou infinito) de sentenças, cada sentença sendo finita em extensão e construída a partir de um conjunto finito de elementos” (CHOMSKY, 2015, p.17). Por meio desse enfoque, Chomsky sugere que as línguas sejam analisadas prioritariamente em seu nível sintático, buscando encontrar uma estrutura universal comum a toda e qualquer língua. A ilustração abaixo exemplifica o fator estrutural de análise proposto por Chomsky que visa entender as universalidades das línguas:

Figura 1 - Ilustração arbórea das sentenças 1a e 1b



Fonte: Sistema *Constituency Parser do Lx Center* (CHOMSKY, 2015).

Através da figura anterior, em um princípio, observa-se o quão distante do ambiente de ensino-aprendizagem encontravam-se as ideias de Chomsky em termos de aplicabilidade. Se o Estruturalismo havia causado notável impacto no ensino de línguas estrangeiras, não era possível dizer o mesmo da teoria gerativa e, por mais que cursos e propostas didáticas tentassem incorporar os princípios dessa teoria, as contribuições jamais foram tão célebres quanto o Estruturalismo (RUTHERFORD, 1968).

O método audiolingual surge em meio à essas confluências de teorias e, mesmo que se distancie das ideias chomskianas, as mesmas não devem deixar de ser analisadas. E é por isso que se mostrou necessária essa comparação dos parágrafos anteriores antes de iniciar-se a análise sobre o método audiolingual no próximo parágrafo.

O método audiolingual tem seu surgimento nas necessidades do exército dos Estados Unidos, que precisava que se desenvolvesse um método capaz de abarcar as mais diversas línguas e que fosse capaz de estabelecer comunicação de forma eficaz e rápida em tempos de guerra (OLIVEIRA, 2014). Era de grande interesse dos Estados Unidos que os convocados para a guerra falassem inglês, por exemplo, uma vez que muitos eram latinos e índios, para que assim soubessem o básico da língua dos aliados. É nesse cenário, guiado por conceitos behavioristas e de necessidade prática do uso da linguagem, que se conceitualizam as aplicações do audiolinguismo: a partir da década de 1950 e usado até hoje em algumas escolas (OLIVEIRA, 2014).

Oliveira (2014) exemplifica como o método era aplicado na prática:

Após a apresentação, os aprendizes são submetidos a uma prática exaustiva das estruturas e do vocabulário por meio de memorização, repetição e exercícios de transformação e substituição, os chamados *drills* [...] Eis um exemplo envolvendo um professor e aprendizes brasileiros: PROFESSOR: *The book is on the car. Desk.* (olha para o aluno A). ALUNO A: *The book is on the desk.* PROFESSOR: *Table.* (olha para a aluna B). ALUNA B: *The book is on the table.* PROFESSOR: *Chair* (olha para o aluno C). ALUNO C: *The book is on the chair* (OLIVEIRA, 2014, p. 97, grifos do autor).

Pode-se observar, com esse modelo, que o professor é um modelo a ser imitado e uma espécie de “monitor” do comportamento do estudante, censurando-o quando necessário. Outra observação que pode ser feita é sobre o modelo de *drills*. Conforme menciona a citação anterior, que é tão característico ao método e que correlaciona-se tão facilmente ao modelo comportamental de estímulo-resposta-reforço de Skinner. O caráter oral dos *drills* também chama a atenção, uma vez que esse aspecto mostra-se diretamente relacionado à necessidade de se formar alunos – e soldados – capazes de estabelecerem comunicação rápida e básica, ficando a gramática e questões estruturais em segundo plano.

Com relação às tecnologias utilizadas para que se pudesse trabalhar esse método, pode-se observar a implementação do uso de aparelhos de DVD e de televisores como as

mais notáveis. O livro didático, por sua vez, viria a ser utilizado após o contato oral com a proposta comunicativa, seja do diálogo ou do *drill* em questão.

Nesse contexto, observa-se que a contextualização não existe e que somente a repetição mecânica é considerada como forma de aquisição dos conhecimentos linguísticos necessários ao aluno. Diante dessa discussão que surge a proposta de Hymes com a competência comunicativa, associada, em grande parte, à teoria interacionista de Vygotsky, que viria a servir como base para uma nova forma de se ensinar línguas: a abordagem comunicativa.

e) Abordagem Comunicativa

O conceito de competência, nas palavras de Chomsky (1978), é o conhecimento da *estrutura* da língua, sendo ele ancorado por uma abordagem descontextualizada de características externas à língua. Com esse conceito, Chomsky privilegiaria as características internas da língua, como os sistemas de sons, frases e o sistema de signos. Vale dizer que o conceito de competência de Chomsky possui característica *inatistas* opostas às *behavioristas* de Skinner abordadas anteriormente, o que talvez justifique o enfoque no indivíduo e o desfoque do social adotado pelo próprio Chomsky na sua visão de *competência*.

Esse enfoque é melhor explicitado quando Chomsky fala de um indivíduo ideal em contexto de língua ideal:

A teoria linguística tem como objeto um falante-ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística completamente homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar o seu conhecimento da língua numa *performance* efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos) (CHOMSKY, 1978, p.83).

Essas características voltadas à forma propostas por Chomsky, mostraram-se insuficientes para Hymes (1979) e para o cenário de ensino de línguas da época. E é diante das postulações anteriores que Hymes (1979) propõe a soma do termo *comunicativo* ao de *competência*, passando-se a considerar os recursos específicos de uma comunidade em que o indivíduo se encontra como determinantes aos atos comunicativos.

Hymes (1979) foi pioneiro em considerar também os fatores sociais, ampliando o conceito chomskyano de competência. Ou seja, fatores como a fonologia, a sintaxe e o

léxico deixaram de ser os únicos fatores relevantes para que um indivíduo se comunique linguisticamente. Mais especificamente, pode-se apontar os seguintes critérios determinantes da competência comunicativa do indivíduo:

- Quando falar;
- Quando não falar;
- A quem falar;
- Com quem falar;
- Onde falar;
- De quem falar.

Ao falar de aquisição e desenvolvimento da linguagem pelas crianças, Hymes busca uma teoria prática e com enfoque social:

Não existe um corpo de teoria linguística em que a pesquisa prática possa ser deixada de lado. O trabalho teórico motivado pela prática talvez ajude a construir uma teoria necessária para um grande programa que atenda a variedade de situações de uso da língua pelas crianças, numa tentativa de aplicação de uma ciência básica que ainda não existia. [...] Chomsky (1965) concebe a teoria linguística com um falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de fala homogênea e que sabe a língua perfeitamente e que, por sua vez, não é afetada gramaticalmente por aspectos como limitação de memória, distrações, transferência de atenção e interesse e erros na aplicação de seu conhecimento numa verdadeira *performance*, sendo estas condições consideradas irrelevantes (HYMES, 1979, p.5, tradução nossa).

Sobre a insuficiência do termo *competência* citado por Chomsky, Hymes comenta:

Para Chomsky competência simplesmente significa conhecimento do sistema da língua: conhecimento gramatical, em outras palavras. Mas, competência acima de tudo, e evidenciado pelo conhecimento e habilidade para usar a língua que um falante-ouvinte possui. Então isso envolve muito mais que conhecimento e habilidade gramatical. [...] Há regras de uso sem que as regras de gramática devessem ser usadas (HYMES, 1979, p.15, tradução nossa)

Enquanto que o contato entre os pensamentos de Chomsky e Hymes se mostra no foco mais formal/estrutural, uma nova visão da língua vinha surgindo como um enfoque muito mais social/interativo. Vygotsky tem muito a contribuir quando se entra no campo das interações, de tal maneira que faz-se necessária uma junção das ideias deste e das de

Hymes, para se chegar a uma compreensão mais ampla do conceito de *abordagem comunicativa*.

Vygotsky (2008), em sua teoria, considera os fatores sociais como responsáveis pela construção do pensamento do sujeito. Nas palavras de Teresa, a teoria de Vygotsky:

Em síntese, nessa abordagem, o sujeito produtor de conhecimento não é um mero receptáculo que absorve e contempla o real nem o portador de verdades oriundas de um plano ideal; pelo contrário, é um sujeito ativo que em sua relação com o mundo, com seu objeto de estudo, reconstrói (no seu pensamento) este mundo. O conhecimento envolve sempre um fazer, um atuar do homem (REGO, 1995, p. 98).

Vale dizer que Vygotsky (1982) não nega as diferenças biológicas existentes entre os indivíduos, pois não as considera como determinantes para o processo de aprendizagem. Isso porque, mais uma vez, seu interesse recai sobre o fato de que, para ele, o homem é “um produto do meio”, o qual realiza sua interação com o mundo a fim de renovar sua própria cultura e a língua.

Nesta linha de pensamento, a linguagem passa a ser vista como um meio pelo qual as interações ocorreriam. A língua verbal, por sua vez, seria um dos instrumentos pelos quais o indivíduo seria capaz de transmitir e receber mensagens em interações sociais. A palavra seria um signo possibilitador do pensamento consciente, responsável por permitir que o sujeito interaja no meio social. Nas palavras dele:

A formação de conceitos é o resultado de uma atividade complexa, em que todas as funções intelectuais básicas tomam parte. No entanto, o processo não pode ser reduzido à associação, à atenção, à formação de imagens, à inferência ou à tendência determinantes. Todas são indispensáveis, porém insuficientes sem o uso do signo, ou palavra, como o meio pelo qual conduzimos as nossas operações mentais, controlamos o seu curso e as canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos (VYGOTSKY, 2008, p. 73).

As ideias postuladas acima viriam a influenciar a abordagem comunicativa em uma das suas ideias centrais: a de que da interação com o outro – ou seja, comunicar-se utilizando a língua alvo – haveria a aquisição de conceitos gramaticais e de outras ordens estruturais por parte do aprendiz. Agora, portanto, torna-se possível analisar as características mais práticas do que hoje é chamado de Abordagem Comunicativa.

Para Nicholls, os princípios da abordagem comunicativa se concentram, prioritariamente, naquilo que o indivíduo quer fazer por intermédio da língua, ou seja, na

fala e na mensagem que deseja transmitir. Nas palavras do autor, as principais características dessa abordagem seriam:

- A meta a ser alcançada é a competência comunicativa e estratégica, ou seja, o foco passa a ser no sentido da comunicação, que é determinada não só pelas formas linguísticas como também pelo contexto social, pelo conhecimento prévio e partilhado entre os interlocutores;
- O falante pode pedir permissão em inglês usando “*may*”, porém, se o seu interlocutor for alguém mais íntimo, ele provavelmente recorrerá ao verbo “*can*”. Dessa forma, o falante precisa não só das funções comunicativas como também do conhecimento das diferentes formas e seus respectivos sentidos, para alcançar mais estratégica e eficazmente seus propósitos comunicativos;
- A língua é mais autêntica e significativa, refletindo uma realidade possível para o aluno. A comunicação tem sempre um propósito ou intenção. Abandonam-se os diálogos artificialmente montados e fora do contexto; - A memorização de diálogos dá lugar à assimilação da informação com base no que o aluno já sabe;
- Com relação à fonética, não há mais uma preocupação excessiva pela pronúncia exata das palavras. Adota-se um enfoque que parte de problemas ao nível do discurso oral para saná-los no nível inferior, das unidades fonológicas discretas;
- A língua materna pode ser utilizada para explicar as atividades, verificar a compreensão, desde que traga benefícios para o aluno e não extrapole o tempo do bom senso de exposição à língua alvo;
- As atividades são, de preferência, executadas em pequenos grupos, pares ou trios, de modo a maximizar o tempo destinado a cada aluno para aprender a negociar o sentido (NICHOLLS, 2001, p. 43-44).

Nunan *apud* Brown (1994) também lista cinco características da abordagem comunicativa:

- Uma ênfase no aprender a comunicar-se através da interação com a língua-alvo;
- A introdução de textos autênticos na situação de aprendizagem;
- A provisão de oportunidades para os alunos, não somente na linguagem, mas também no processo de sua aprendizagem;
- Uma intensificação das próprias experiências pessoais do aluno como elementos importantes na contribuição para aprendizagem em sala de aula; e
- Uma tentativa de ligar aprendizagem da linguagem em sala de aula com a ativação da linguagem fora da sala de aula.

Ao analisar-se as características listadas acima e compará-las às postulações das teorias linguísticas de Vygotsky e Hymes, ficam evidentes as raízes das quais essa abordagem surgiu e, se aplicarmos essa reflexão ao ambiente da sala de aula, o contato fica ainda mais evidente. Isso pode ser verificado ao se olhar para as clássicas atividades

de *role play*: atividades de simulação de diálogo na língua alvo, buscando estabelecer-se comunicação próxima de um suposto contexto real. Nessa atividade, podem ser notadas as ideias interacionistas de Vygotsky e o conceito de *competência comunicativa* de Hymes muito claramente.

Com relação às tecnologias utilizadas nesta abordagem, Lima (2007) explica que a característica social/interativa da abordagem é capaz de direcionar os materiais a serem utilizados, ou seja, a realidade comunicativa das atividades propostas pode contar com os mais diversos recursos, sejam eles os clássicos livros e DVD, como até mesmo jogos eletrônicos.

Lima (2007) também aponta um dos problemas da abordagem comunicativa que deve ser considerado: o fato de a gramática ser apresentada, muitas vezes, de forma complexa a estágios iniciais da aprendizagem. Diante disso, uma próxima abordagem, em grande parte inspirada na Abordagem Comunicativa, teria como proposta ‘corrigir’ pontos nos quais esta última pareceu mostrar-se insuficiente.

f) Abordagem Natural

Em 1977, Tracy Terrell, trouxe uma proposta de ensino de línguas que em partes se categorizaria como uma ‘nova filosofia’, a qual ele chamou de Abordagem Natural. Ele buscava incorporar conceitos ‘naturalísticos’ oriundos de estudos sobre a aquisição de línguas estrangeiras. Esses conceitos seriam evidenciados principalmente pela característica da abordagem de não ‘exigir’ produções orais dos alunos em momentos iniciais, deixando-os livres para se pronunciar oralmente quando se sentissem prontos para o fazê-lo. Dessa forma, atentariam-se ao *input* – entrada de conteúdos linguísticos – e viriam a produzir externamente – *output* – quando se sentissem à vontade. As ideias naturalísticas em muito consoam com a forma como as crianças adquirem uma língua aplicados em ambiente de aprendizagem de língua estrangeira (ver capítulo 3.2).

Krashen e suas ideias foram posteriormente incorporadas às de Terrell no que se refere às ideias do filtro afetivo, da teoria do *input* e outras (ver capítulos 3.2 e 3.3). Assim, tem-se uma abordagem que em muito se identifica com as teorias comunicativas sendo desenvolvidas à época, ao mesmo tempo em que se distancia delas por possuir pouco foco em teorias da linguagem, como foi acentuado por Gregg (1984).

Mas o que seria ensinar uma língua por meio da Abordagem Natural? Iniciemos pela análise do *Syllabus* – organização do curso - proposto por Krashen e Terrell (1983):

1. Habilidades básicas em comunicação pessoal: oral (habilidade de escuta – *listening* - a anúncios em locais públicos)
2. Habilidades básicas em comunicação pessoal: escrita (leitura e escrita de cartas pessoais)
3. Habilidades acadêmicas de aprendizagem: oral (habilidade de escuta – *listening* - a de palestras/apresentações)
4. Habilidades acadêmicas de aprendizagem: escrita (tomar notas durante a aula).

O foco do *Syllabus* acima é essencialmente em habilidades comunicativas. Sendo, por exemplo, trabalhadas habilidades de saída – *output* – quando se menciona apresentações orais ou o tomar de notas durante uma aula uma vez que o aluno estaria *produzindo* nestas situações. E, em outros momentos que antecedam os de *output*, trabalhadas habilidades de entrada – *input* -, como é o caso de leitura de cartas ou de se escutar algum áudio no idioma alvo. Percebe-se que ao fazê-lo desta forma, o professor permitiria que primeiro o aluno adquirisse o *input*, para que somente assim produzisse, configurando-se em *output*; isso é em grande parte o que Krashen postula com sua hipótese sobre o *input* (ver capítulos 3.2 e 3.3).

A abordagem natural poderia ser comparada, primeiramente, às demais abordagens advindas da abordagem comunicativa, afinal, muito do que se postula nesta poderia ser verificado em vários momentos pedagógicos naquela. E em segundo lugar, e inclusive nos dá espaço para a discussão do próximo parágrafo, características da Abordagem Natural poderiam configurá-la em um *pós-método* ou, ao menos, um prelúdio do conceito que insurgiria com Kumaravadivelu.

2.1.4.5. Pós-método e os mitos acerca dos métodos tradicionais

Diante da discussão anterior sobre os métodos e em virtude do quase esgotamento de possibilidades para que um método realmente novo emergja no cenário das três grandes categorias citadas acima no capítulo 1.4.3, mostra-se mais pertinente adotar um conjunto de comportamentos que viriam a se configurar em o que Kumaravadivelu (2006) chama de pós-método.

O conceito de pós-método introduzido pelo autor é o de um conjunto de “princípios e procedimentos” que se referem ao *framework* responsável por guiar um método – ou pós-método. Em seu trabalho, e mais a frente neste capítulo, verificar-se-á que esses fatores são responsáveis por guiar as macro e micro estratégias propostas pelo autor para que um método se configure em pós-método. Antes, porém, mostra-se pertinente discutir alguns mitos sobre métodos a fim de diferenciá-los do novo termo pós-método; é disso que se tratam os próximos parágrafos.

O primeiro mito é o de que existe um método perfeito a ser descoberto. De que haveria um conjunto de procedimentos que funcionaria a tudo e a todos de forma unânime e efetiva. O problema dessa presunção é que ela não considera a realidade subjetiva e complexa de uma sala de aula onde o ensino efetivamente acontece. Desta forma, perde-se em teorias mirabolantes que pretendem solucionar o problema “de uma vez por todas” e que na verdade não passam de mais um método que será esquecido em meio a tantos outros. De maneira diferente, um pós-método partiria, dentre outras coisas, da experiência em sala de aula para constantemente reavaliar o processo de ensino.

O segundo mito é o de que o conceito de método poderia guiar toda a prática pedagógica de forma quase que religiosa, na crença de que somente ao seguir-se esse método as práticas de ensino-aprendizagem se resolveriam ‘magicamente’. Esse mito, no cenário atual, pode muito facilmente ser observado nos inúmeros cursos de inglês surgindo na modalidade online. A grande maioria deles pregando um método mágico de se aprender uma língua que seria capaz de guiar e de sustentar toda a prática de ensino-aprendizagem, desconsiderando a subjetividade do ambiente de ensino. É curioso observar, porém, que, nesses métodos, os procedimentos de ‘método’ propostos são muito mais próximos da realidade prática do que da teoria linguística em si, o que os enquadraria em parte dos conceitos de pós-método ao se adequarem à realidade de ensino do professor – o qual é muitas vezes o próprio promotor do método. Esses métodos online se distanciam, entretanto, do pós-método ao desconsiderarem ou desconhecem teorias linguísticas capazes de embasar aquilo que propõem.

Um terceiro mito é aquele que acaba por criar um distanciamento entre teórico e professor, delimitando-os às funções de, respectivamente, “produtor e consumidor”, como muito bem definiu Kumaravadivelu (2006, p. 166). Esse distanciamento acaba por prejudicar ambos os atores envolvidos no processo, ficando o teórico distante da realidade e responsável por propor teorias muitas vezes desconsideradas pelo professor, enquanto que este último encontra-se na posição de rejeitar teorias vistas como inaplicáveis em

ambiente real de ensino. Logicamente, esse cenário não se mostra produtivo para que se avance no entendimento do que viria a ser a melhor forma de se ensinar uma língua estrangeira.

Diante dos citados mitos e evidentes problemas de se adotar um método que não os considere, mostra-se necessário um programa de ensino que, como muito bem pontuou Canagarajah (1999), uma vez diante de uma determinada comunidade linguística, professores sejam capazes de tomar suas próprias decisões embasados em teorias e ideologias diversas, visando o sucesso dessa comunidade. É diante dessas constatações que retomamos a discussão sobre pós-método.

2.1.4.6. Os três parâmetros basilares ao conceito de pós-método

Como pode ser constatado nos parágrafos acima, os mitos acerca de métodos antigos são impedimentos para que se obtenha avanços no cenário de ensino-aprendizagem de língua estrangeira. Diante disso, surge a necessidade por um novo programa capaz de reestruturar nossa forma de se ensinar línguas. O pós-método, como vimos anteriormente, tenta preencher essa lacuna. O primeiro fator, então, a se considerar seria o conceito da estrutura (*framework*) tridimensional proposta por Kumaravadivelu (2006), composta por três parâmetros: da particularidade, praticidade e possibilidade.

O primeiro parâmetro, o da particularidade, se refere ao ambiente de ensino real e de suas conseqüentes particularidades. Postula-se, então, que para que um método realmente funcione, seja necessário que haja constantes interpretações e reinterpretações do ambiente subjetivo no qual o ensino ocorre. Essas avaliações seriam feitas pelo próprio professor, visando atingir os objetivos pedagógicos da instituição e de seus alunos. Um exemplo que poderia ser atrelado a funcionalidade desse parâmetro pode ser verificado abaixo:

Um aluno, por exemplo, busca aprender gramática para que consiga passar em um determinado exame internacional. Fatores comunicativos não o interessam. Porém, por estarem professor e instituição engrenados a um método comunicativo, esse aluno seria exposto a um método que não o ajudaria a atingir seus objetivos, conseqüentemente desmotivando-o.

Um segundo parâmetro condicionante seria o da praticidade. A ideia central seria a de que o professor que vivencia o cenário de ensino na prática, passe a teorizar aquilo

que ele tem adotado no seu dia a dia, indo de encontro com o antigo entendimento de que o professor deveria apenas seguir as teorias propostas por teóricos. Esse parâmetro, portanto, dá ao professor a liberdade de selecionar as ações que irá tomar de acordo com o seu ambiente e as teorizar para que possuam um embasamento teórico, deixando de serem apenas práticas lançadas a esmo.

O terceiro e último parâmetro seria o da possibilidade. Essa última condição se refere às políticas sociais e às condições de desigualdade às quais alunos e professores são submetidos no ambiente de ensino. Paulo Freire contribuiu muito ao propor uma pedagogia que fosse contra a que fosse regida pelo “poder e dominância” que realçaria desigualdades. Também podemos notar esse pensamento nas palavras de Kumaravadivelu:

As experiências que os participantes trazem para o ambiente pedagógico são moldados, não apenas pelo que vivenciam na sala de aula, mas também por um ambiente social, econômico e político mais amplo em que vivem. Essas experiências têm o potencial de alterar os objetivos e as atividades da sala de aula de maneiras inesperadas por planejadores de políticas, currículo designers ou produtores de livros didáticos (KUMARAVADIVELU, 2006, p.174, tradução nossa).

Após um entendimento sobre os três parâmetros norteadores de um pós-método, podemos iniciar a discussão sobre as macro e micro estratégias, basilares para nossa proposta.

2.1.4.7. Macro e micro estratégias: uma forma de se estruturar um programa de ensino

A estrutura (*framework*) de uma pedagogia que considere os conceitos de pós-método deve primeiramente apresentar uma dissociação dos mitos que comentamos em capítulo anterior. Em um segundo momento, deve considerar os conceitos tridimensionais básicos propostos por Kumaravadivelu. Por fim, em um terceiro momento, deve-se pensar em estratégias que viriam a guiar a teoria e a prática de ensino-aprendizagem de línguas e que fossem divididas em Micro (voltadas à prática de sala de aula) e Macro (voltadas para a teoria linguística). Dessa forma, se conseguiria atingir as realidades subjetivas do

ambiente de ensino e, ao mesmo tempo, não se deixaria cair em falácias ou mitos presentes nesse cenário.

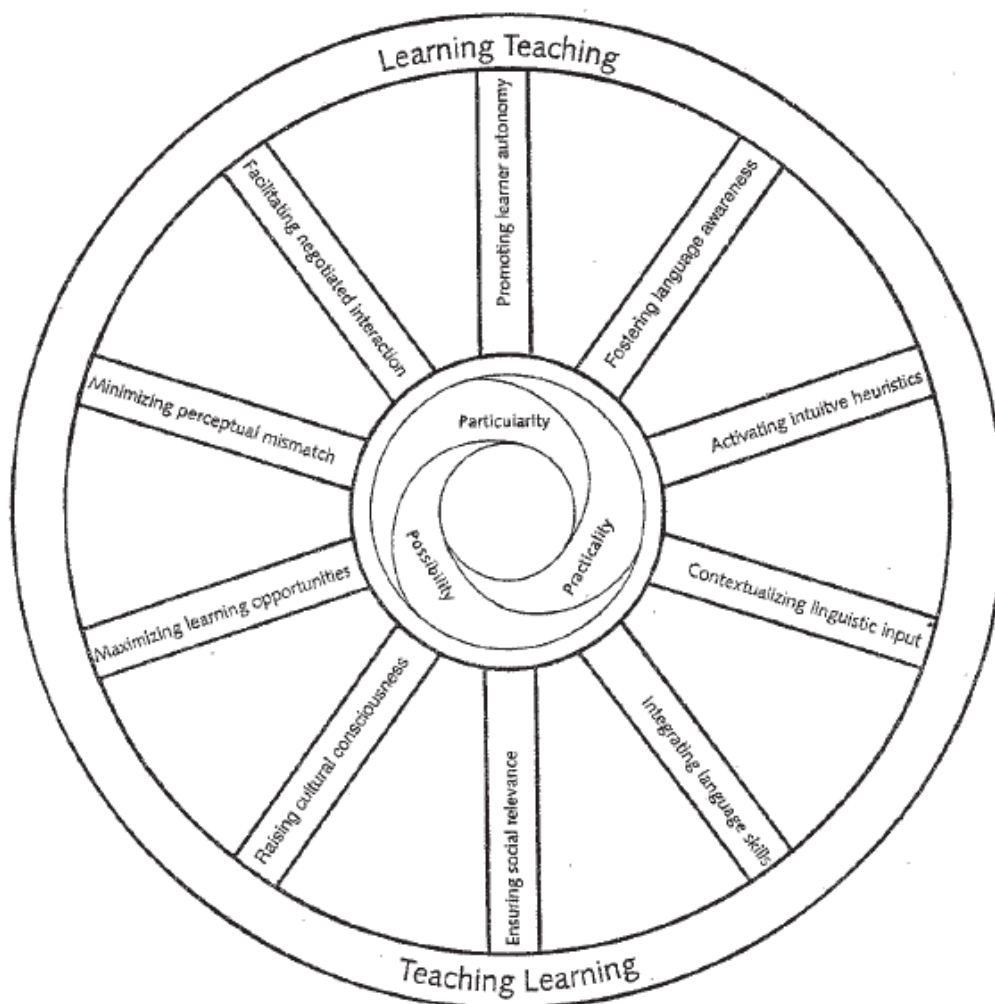
A iniciar pelas estratégias Macro, podemos citar 10, de acordo com Kumaravadivelu (2006, p.201), assim como brevemente defini-las:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem: Essa primeira Macroestratégia busca fazer com que o ambiente de ensino seja um local onde oportunidades de ensino/aprendizagem são geradas. Significa dizer que o professor precisa compreender seu papel de mediador ou planejador a fim de adequar-se a uma respectiva atividade pedagógica. Vale dizer, também, que a variabilidade do ambiente de ensino irá exigir criatividade desse professor para que se alcance os objetivos subjetivos da pedagogia do pós-método.
2. Facilitar a interação negociada: O proposto por essa Macroestratégia é que as interações em sala de aula, sejam entre aprendizes ou entre professor e aprendiz, devem possuir significado e permitir que o sentido seja negociado entre as partes. O aluno, nesse contexto, atuaria na construção do sentido de forma ativa e flexível, rejeitando um modelo em que esse mesmo aluno atuaria somente como um sujeito passivo.
3. Minimizar incompatibilidades perceptivas: essa Macroestratégia se refere às incompatibilidades entre o que é planejado pelo professor e o que é percebido pelo aluno. Isso significa dizer que o aluno muitas vezes precisa estar ciente dos processos pedagógicos envolvidos em alguma atividade, para que assim ele consiga compreender os objetivos daquela prática executada pelo professor.
4. Ativar heurísticas intuitivas: Significa, aqui, permitir que o aluno infira o significado de situações de comunicação, assim como da apreensão de gramática e vocabulário. Essa estratégia se distancia de uma que se configure em apresentação explícita de tópicos linguísticos ao propor que dados sejam sempre contextualizados e que assim o aluno possa inferir significado.
5. Promover a consciência linguística: Como o próprio nome já diz, essa estratégia ressalta a importância de se desenvolver uma consciência formal da língua. Isso é necessário para que o aluno consiga compreender aspectos linguísticos por si só, culminando em sua independência no processo de aprendizagem.
6. Contextualizar o input linguístico: O input deve ser contextualizado para que se possa aferir sentido. Estudos como o de Gass (1997) mostram que estruturas estudadas de forma isolada são menos efetivamente processadas do que quando são apresentadas considerando-se a pragmática.
7. Integrar competências linguísticas: Deve haver uma integração entre as quatro habilidades linguísticas (fala, audição, leitura e escrita). Ao contrário do que se acreditava antigamente, mesmo que se tente abordar somente uma dessas habilidades em sala de aula, isso não se mostra possível em reais aplicações no ambiente de ensino, uma vez que naturalmente as outras habilidades vão sendo utilizadas.
8. Promover a autonomia do aluno: O aluno que esteja em contato com a condição do pós-método deve ser capaz de observar o seu próprio processo de aprendizagem, assim como atuar de forma autônoma sobre ele. O professor é essencial para que esse processo se inicie e para que depois continue efetivamente sem o acompanhamento dele.
9. Garantir relevância social: Como dito anteriormente, é necessário que o professor e o ambiente em que o ensino se estabeleça considere condições sociais, políticas e socioeconômicas, assim como postulado por Paulo Freire. Afinal, sem considerar tais fatores, os demais acabariam por se tornar irrelevantes.
10. Aumentar a consciência cultural: A última Macroestratégia denota a importância de se elevar a consciência cultural nos alunos em contato com uma

condição pós-método. O objetivo é que se crie uma empatia e um interesse pela cultura que originou a língua em estudo. Esse processo seria responsável por evitar estereótipos e por aprofundar o interesse em se compreender a fundo a cultura de um país.

Como pode-se notar, as Macroestratégias se voltam para procedimentos gerais que intencionam nortear o ensino de línguas estrangeiras a fim de se alcançar os objetivos propostos pela pedagogia do pós-método; guiadas, não nos esqueçamos, pela tríplice da particularidade, possibilidade e praticidade. Após essa compreensão, mostra-se possível implementar micro estratégias, derivadas das macro, que irão atuar de forma prática no ambiente de ensino. Dessa forma, dá-se autonomia para que o professor, auxiliado pelas Macroestratégias, decida entre as melhores micro estratégias para o ambiente em que ele atue. A figura abaixo ilustra perfeitamente a *tríplice central* e as *macroestratégias* das quais as *estratégias micro* devem derivar:

Figura 2 - Roda Pedagógica (The Pedagogic Wheel)



Fonte: KUMARAVADIVELU (2003a, p.41).

Com o gráfico acima, encerramos a discussão sobre pós-método. Espera-se que a teoria reunida até aqui possa embasar o que viremos a propor e analisar com este trabalho no capítulo 3.

2.2. Princípios psicolinguísticos e motivacionais básicos para compreensão das teorias e métodos linguísticos

Como pretende-se chegar aos conceitos mais práticos de motivação mais adiante neste capítulo, mostra-se, dentro do campo da Psicolinguística, relevante abordar essa disciplina de forma mais ampla antes de se buscar futuras compreensões de cunho prático.

É importante notar que a Psicolinguística, assim como outras ciências mais recentes, ainda enfrenta certa dificuldade na delimitação do seu objeto de estudo, dando espaço para diversas abordagens. Pretendemos, portanto, que a motivação seja abarcada por este campo aqui neste trabalho e é por isso que o ampliaremos nos parágrafos seguintes.

Balieiro (2012) acentua, que, até no final do segundo metade do século XX, essa dificuldade na delimitação de seu objeto de estudo poderia ser observada com evidência na Psicolinguística. Porém, na segunda década do Século XXI, tal diversidade já não era tão visível.

Até a penúltima década do séc. XX isso era muito evidente para a Psicolinguística. Fontes diferentes apresentavam a disciplina de maneira tão diversa, que pareciam estar falando de coisas diferentes. Na segunda década do séc. XXI essa diversidade já não era tão óbvia (BALIEIRO JR, 2012, p.201).

Adicionado a isso, segundo Balieiro Jr, verificando o panorama de diversos trabalhos, bem como seus ambientes de produção, “permite perceber a presença de amplos consensos sobre o cerne da Psicolinguística, ainda que não sobre seus limites” (BALIEIRO JR, 2012, p.201). Por esse motivo, neste capítulo, pretende-se apresentar a Psicolinguística sob uma perspectiva que enfatize o contexto histórico, com os períodos formativo, linguístico, cognitivo, além de suas problemáticas e epistemologias, os quais serão dispostos e ordenados nos próximos tópicos a seguir. Assim, espera-se que as contribuições da Psicolinguística nos permita entender *motivação* e, posteriormente, a proposta *motivacional-comunicativa* com precisão nos capítulos subsequentes.

2.2.1. Período Pré-histórico

Apesar do estudo da linguagem e de seu vínculo com a mente seja verificado já desde as ideias de Platão, conforme Balieiro Jr (2012), e em outras tradições até mesmo antes disso, o termo: *Psicolinguística* parece ter surgido num primeiro momento, em um artigo de N.H. Proneko (1946), o qual sugere que se trata de um de campo de estudo interdisciplinar composto pela colaboração entre a Psicologia e a Linguística. As pesquisas originárias desta colaboração, por sua vez, eram denominadas como Psicologia da Linguagem e o que estes estudos destacavam era uma questão relevante e, ao mesmo tempo, central à Psicologia e a Linguística: o relacionamento entre o pensamento e a linguagem.

O termo Psicolinguística parece ter surgido pela primeira vez em um artigo de N. H. Proncko, e sugere que se trata de um campo interdisciplinar para o qual colaboram a Psicologia e a Linguística. Os estudos típicos desta colaboração eram originalmente denominados Psicologia da Linguagem, e abordavam uma questão central à Psicologia e à Linguística: o relacionamento entre o pensamento (ou o comportamento) e a linguagem (BALIEIRO JR, 2012, p.203).

Nesse mesmo sentido, o autor assevera que esses estudos, em um primeiro momento, eram direcionados em tentar responder questões comuns às duas disciplinas, preservando as mesmas como disciplinas autônomas. Assim, conforme destaca Balieiro Jr (2012), nesse período pré-histórico da Psicolinguística, havia dois movimentos opostos: o da Psicologia que ia de encontro com a Linguística e vice-versa.

Inicialmente, tais estudos eram mais uma tentativa de responder a questões comuns a duas disciplinas ainda em via de afirmação como disciplinas autônomas do que um programa comum de pesquisas que partisse de bases filosóficas e epistemológicas consistentes. Podemos dizer que havia, nesta pré-história da Psicolinguística, dois movimentos opostos: um que caminhava da **Psicologia** para a **Linguística** e outro que caminhava da **Linguística** para a **Psicologia** (BALIEIRO JR, 2012, p.203, negritos nossos).

Na Psicologia, as pesquisas objetivam-se a buscar um estabelecimento das relações entre a organização do sistema linguístico, tal como da organização do pensamento, por meio do recurso à teoria e à pesquisa linguística.

Logo, os psicólogos almejavam entender o funcionamento da linguagem, além de como funcionava a mente humana, partindo do princípio e da hipótese de que a mente poderia ser estruturada de modo análogo à linguagem, ou mesmo por meio dela. Tal movimento da Psicologia para a Linguística levava consigo duas formulações diferentes, conforme salienta Balieiro Jr:

[...] Esse movimento da Psicologia para a Linguística trazia, porém, duas concepções diferentes: uma, de tradição europeia, essencialmente **mentalista**, que buscava explorar o **pensamento** através do estudo da linguagem; e outra, de tradição norte-americana, essencialmente **comportamentalista**, que buscava entender o comportamento linguístico, reduzindo-se a uma série de mecanismos de estímulo-resposta (BALIEIRO JR, 2012, p. 203, negritos nossos).

Além disso, posterior à devastação causada pela Primeira Guerra Mundial, bem como o simultâneo crescimento da ciência nos Estados Unidos, segundo o autor,

Com a possível exceção da psicologia soviética, influenciada por Vygotsky (1934-1991), e da Escola de Genebra, caudatária da obra de Piaget (1923-1989) a corrente **mentalista** declinou de importância e o **comportamentalismo norte-americano** ganhou força (BALIEIRO JR, 2012, p.203, negritos nossos).

Por outro lado, na Linguística, havia uma busca pela teoria psicológica, especialmente por intermédio dos introdutores do método histórico em Linguística, relacionados ao associacionismo psicológico, corrente da Psicologia que tentava explicar todos os fenômenos mentais, inclusive o uso da linguagem.

Enfim, essa época, conforme destaca Balieiro Jr, pode ser considerada extremamente fecunda, por causa do estruturalismo na Linguística e do comportamentalismo na Psicologia (BALIEIRO JR, 2012, p.204).

2.2.2. Psicolinguística: a fase formativa

A Teoria da Informação surgiu depois do fim da Segunda Guerra, oferecendo um quadro de fundamentação epistemológico mais consistente para os estudos psicolinguísticos.

Na figura abaixo, pode-se verificar, a unidade de comunicação elaborada por Shannon e Weaver (1949).

Figura 3 - Unidade de comunicação, conforme Shannon e Weaver (1949)



Fonte: BALIEIRO JR (2012, p.205).

De acordo com Balieiro Jr, esse modelo foi amplamente usado pela “pesquisa da década de 1950, com fortes acentos comportamentalistas” (BALIEIRO JR, 2012, p.205). Sendo que, pesquisadores e autores como:

Osgood e Sebeok (1954), por exemplo, definiram a Psicolinguística como o estudo dos “processos de codificação e decodificação no ato da comunicação na medida em que ligam [relacionam] estados das mensagens e estados dos comunicadores” (TITONE, 1971, *apud* BALIEIRO JR, 2012, p.205).

Devido ao aumento das descobertas, pesquisas e teorias, houve necessidade da coordenação de esforços entre os cientistas e especialistas que desenvolviam essa nova possibilidade de unidade de comunicação, daí, inaugurou-se, segundo Kess *apud* Balieiro (2012), o período denominado de formativo.

2.2.3. Psicolinguística: a fase linguística

Em 1957, o linguista Avram Noam Chomsky (1928) publicou *Syntactic Structures* (1957-2002), obra na qual eram apresentados os fundamentos da Gramática Gerativa Transformacional. Logo após, em 1959, Chomsky iria publicar sua resenha crítica do livro *Verbal Behaviour*, do comportamentalista Skinner (1957), criticando incisivamente o operacionalismo e propondo, como alternativa, uma abordagem racionalista e dedutiva para a ciência. Inicia-se, portanto, uma etapa pela qual a ciência da linguagem passa e é apresentada sob uma perspectiva: de que ela deveria advir de uma corrente teórica forte, da qual segundo Balieiro Jr (2012),

[...] deduza afirmações que devem ser testadas contra os dados, obtidos em experimentos especialmente desenhados para efetuar tais testes. Os resultados dos testes permitirão alterar, aperfeiçoar ou substituir a teoria, num processo iterativo contínuo (BALIEIRO JR, 2012, p. 206).

Deveras, que a crítica de Chomsky surpreendeu e afetou as bases da Psicolinguística efetuada até então, forçando, segundo Balieiro Jr (2012),

[...] uma guinada no campo, e diminuiu a influência do comportamentalismo, reavivando o **mentalismo**, embora em novas bases. Segue-se, então, o período chamado por Kess (1992) de **Período linguístico**, em que, de uma grande dispersão teórica e uma postura operacionalista, a Psicolinguística passa a ter o modelo **chomskyano**, oriundo da Linguística, como paradigma teórico central, adotando uma postura metodológica fortemente racional-dedutiva no *design* de seus experimentos (BALIEIRO JR, 2012, p.206, negritos nossos).

Dessa maneira, o modelo gerativo elaborado por Chomsky (1957-2002), tinha como proposta novas possibilidades teóricas, as quais podem ser examinadas na figura a seguir.

Figura 4 - Modelo Gerativo elaborado por Chomsky (1957-2002)

- a) as sentenças faladas, ou *estruturas superficiais*, derivar-se-iam de *estruturas profundas*, através de *regras transformacionais*, que se organizam numa gramática, ou sintaxe;
- b) este componente sintático — a Gramática Universal (G.U.) —, capaz de gerar qualquer (e somente uma) língua, deveria ser inato aos indivíduos da espécie humana;
- c) se distinguísse entre a *competência* (o conhecimento que um falante/ouvinte nativo ideal tem de sua língua) e a *performance* (a atividade do falante/ouvinte numa situação comunicativa concreta, sujeita a imperfeições, lapsos etc.).

Fonte: BALIEIRO JR (2012, p.207).

A partir desse modelo, a teoria linguística teria como seu domínio próprio a competência e não a *performance*. Conforme ressalta Balieiro Jr,

[...] sua missão era construir e descrever uma Gramática Universal que permitisse entender como a linguagem surge e se diferencia, em línguas distintas, na mente humana. O componente central da competência seria a sintaxe, mantendo a semântica fora do campo de estudos. Tal distinção permitia atribuir à Linguística, “ciência hipotético dedutiva, subordinada à Psicologia Cognitiva”, a missão de definir como se organizava a competência, e à Psicolinguística a missão de gerar “uma teoria unificada da *performance*”, investigando “como os processos mentais transformam o conhecimento linguístico (competência) em atuação” (BALIEIRO JR, 2012, p.207).

As pesquisas desse período, todavia, preteriram igualmente à teoria da *performance*, a segundo plano, colocando suas atenções e seus estudos no modelo gerativista, privilegiando, assim, as sentenças nucleares como objeto de estudo.

Segundo Balieiro Jr, a principal tarefa dessa investigação era examinar a realidade psicológica das unidades linguísticas (ou sintáticas), em outras palavras, localizar e identificar, se as unidades sintáticas sugeridas pela teoria linguística eram partes constituintes e necessárias da *performance* real dos sujeitos, ou seja, das operações mentais necessárias para falarem uma língua. Assim, por exemplo, a Teoria da Complexidade Derivacional supunha que,

a que a percepção e a compreensão das sentenças, deveria ser isomórfica à derivação da sentença através das regras da sintaxe, ou seja, os passos para derivar uma estrutura superficial de uma estrutura profunda deveriam ser também efetuados na recepção e compreensão das sentenças (BALIEIRO JR, 2012, p.207).

Em síntese, conforme aludido pelo autor, essa linha de pesquisa gradualmente acabou por ser abandonada, não apenas devido às poucas evidências experimentais que as sustentavam, mas igualmente, devido ao próprio aprimoramento do *design* dos experimentos, que foi gradativamente mostrando que a estrutura sintática é relevante no processamento de sentenças, bem como para fatores imprescindíveis de ordem semântica e pragmática. Dessa maneira, com o declínio da Teoria da Complexidade Derivacional, além da busca pelo modelo gerativo, o qual propunha descobrir e organizar a Gramática Universal, a pesquisa psicolinguística vem em uma sequência gradativa assumindo cada vez mais relevância e autonomia.

2.2.4. Psicolinguística: a fase cognitiva

Devido às mudanças constantes na vertente chomskyana da teoria linguística, passou-se a considerar fatores semânticos e pragmático-discursivos que, segundo Balieiro Jr, “acabaram por desaguar em uma ampliação e enriquecimento da Psicolinguística, através do aporte de contribuições de psicólogos e filósofos da linguagem” (BALIEIRO JR, 2012, p.208-209).

No entanto, é pertinente destacar que um novo período começava a emergir: o Período Cognitivo que conservava os aportes da teoria linguística, principalmente o “provimento de uma linguagem formal que facilitava o trabalho experimental da Psicolinguística e oferecia uma interface perfeita para a aproximação com a nascente Inteligência Artificial” (BALIEIRO JR, 2012, p.209). Perdeu-se, portanto, a característica de exclusividade do período anterior.

De acordo com Kess (1992) *apud* Balieiro Jr (2012), cognitivistas como Fodor (1966), Lenneberg (1967), Bever (1970) e Slobin (1973-1979), Scliar-Cabra1 (1991):

[...] postulavam a “subordinação” da linguagem a fatores cognitivos mais fundamentais, dos quais ela (a linguagem) seria apenas um fator. Vale notar que o próprio Chomsky também afirmava que a Linguística concerne e a cognição humana e que os linguistas são, em última análise, psicólogos cognitivos. Numa revisão dos experimentos sobre a realidade psicológica das estruturas e operações sintáticas postuladas pelos seguidores da Gramática Gerativa Transformacional, Fodor, Garrett e Bever (1974) mostraram que as descrições estruturais das sentenças e as unidades constituintes que estas descrições especificam têm um papel a desempenhar nas tarefas de memória e organização cognitiva, mas há, no entanto, poucas evidências de que os

processos transformacionais tenham algum papel na compreensão, armazenamento ou recordação linguística (BALIEIRO JR, 2012, p. 209).

Consequentemente, é necessário acentuar que, as estruturas linguísticas ou sintáticas não são obtidas separadamente de conceitos semânticos e das funções pragmáticas e discursivas, mas sim são adquiridas por meio da explicação de um resultado da interação entre diversos fatores, os quais são partes integrantes de um produto, o que resulta numa interação entre, a gramática, linguagem e cognição:

A aquisição da linguagem é explicada como o resultado da interação entre vários fatores, de tal forma que os sistemas linguísticos são, em última análise, um produto de estruturas cognitivas mais básicas ou profundas. O paradigma cognitivo, então, rejeitou a centralidade e a independência da gramática, sustentando não somente que a capacidade cognitiva descrita pelos estudos da gramática sobre a competência é apenas uma das manifestações da linguagem humana, mas também que não é mais importante que, ou independente de, outros sistemas cognitivos ou comportamentais envolvidos na aquisição e no uso da linguagem. Chegou-se mesmo a sugerir que a Gramática Transformacional é apenas uma teoria das intuições linguísticas, tendo, em relação à natureza última da linguagem, o mesmo *status* de outros aspectos linguísticos relacionados, como a aprendizagem, a percepção e o desempenho ou fala (BALIEIRO JR, 2012, p. 210).

Em suma, os cognitivistas tentam aproximar a Psicolinguística, em virtude de sua notável interdisciplinaridade, cada vez mais das ciências cognitivas. Somado a isso, há uma busca pela imparcialidade dos resultados de seus respectivos estudos, os quais visam equilibrar a questão da influência exercida pela Linguística, com aquela praticada por outros campos e áreas do conhecimento próximas: a Psicologia, a Antropologia e a Filosofia da Linguagem, sem se esquecer das novas tecnologias e ferramentas de pesquisa, como as destacadas pelo autor: “a Inteligência Artificial e seus modelos computacionais” (Ver: BALIEIRO JR, 2012, p.210).

Este esclarecimento sobre as fases da Psicolinguística contribuiu para a compreensão da evolução das teorias e métodos e permitiu que o conceito de *motivação* pudesse ser incluso nesta discussão. Motivação que, por sua vez, entendemos figurar no campo da Psicolinguística antes de atuar em campos como a Linguística Aplicada. Portanto, no próximo capítulo, pretende-se partir das postulações da Psicologia acerca de motivação para depois chegar-se à aplicação deste último ao ambiente de ensino de línguas estrangeiras.

2.2.5. A motivação desde a psicologia

Algumas teorias sobre a motivação humana se mostram essenciais para que se consiga apreender a motivação no ambiente de ensino-aprendizagem. Mesmo que nem sempre possuam aplicação direta, suas contribuições são chave para se abordar um tema tão complexo e subjetivo. Nos próximos parágrafos serão analisadas, brevemente, teorias como a teoria do impulso, do ponto de vista da psicanálise, e a teoria da aprendizagem social para que assim possamos chegar à teoria de Maslow (1943), a qual nos focaremos um pouco mais.

2.2.5.1. Da Psicanálise à Teoria da Aprendizagem Social

As teorias e técnicas da psicanálise são embasadas nas concepções de Freud (1915). O autor postula que os indivíduos em uma sociedade, encontram-se em constante conflito entre seus instintos e o que essa sociedade lhes permite realizar. Dessa forma, o indivíduo seria guiado por dois princípios básicos: o da homeostase e o do hedonismo. O primeiro se relaciona às necessidades do organismo de se manter em constante equilíbrio interno, portanto, se o indivíduo estiver com sede, o que representa uma situação de equilíbrio, buscará satisfazer esse desejo bebendo água e, assim, retornando à situação ‘padrão’ de equilíbrio interno.

O segundo conceito trabalhado na teoria de Freud, o do hedonismo, refere-se à busca por prazer e felicidade pelo indivíduo: o indivíduo satisfeito não buscará estímulos. É interessante notar que muito do que Freud aponta está presente na teoria da hierarquia das necessidades de Maslow (1943), uma vez que o conceito de homeostase encontra-se bem próximo dos conceitos encontrados na base da pirâmide de Maslow, como veremos mais adiante.

Outro conceito bastante relevante na obra de Freud é o de impulso. O autor afirma que este se refere à uma espécie de reflexo de dentro para fora do organismo do indivíduo. Diferentemente de motivações, que afetam o indivíduo por serem advindas do que é externo a ele, o impulso vem de dentro e se manifesta externamente. Em suas palavras, também podemos notar certa dificuldade em delimitar o que é psíquico e físico quando se trata de estímulo ou impulso:

Voltando-nos agora para a consideração da vida psíquica do ângulo da biologia, o “instinto” nos aparece como um conceito-limite entre o somático e o psíquico, como o representante psíquico dos estímulos oriundos do interior do corpo e que atingem a alma, como uma medida do trabalho imposto à psique por sua ligação com o corpo (FREUD, 2010, p. 57).

As contribuições de Freud no que se refere a essa suposta fronteira entre interno e externo, como veremos adiante, podem ser percebidas em aspectos como a motivação intrínseca e extrínseca. Também, é possível dizer que as mesmas dificuldades entre o que é externo e o que é interno ainda persistam os dias de hoje.

Uma outra teoria que se mostra necessária para a compreensão da temática da motivação é a Teoria da Aprendizagem Social. Essa teoria se mostra interessante para nossa discussão uma vez que se contrapõe às ideias do behaviorismo – citadas no capítulo das teorias e métodos – ao reconhecerem os processos mentais como influentes na ação.

Um expoente importante dessa teoria foi Rotter (1954), o qual considera que o comportamento é afetado pela expectativa de se obter sucesso em uma atividade específica e que é reforçado por esse mesmo sucesso. Ao aplicar-se ao ambiente de ensino-aprendizagem, pode-se apreender que, para tal teórico, o aluno que obtenha constantes sucessos teria melhores resultados em virtude dos consecutivos reforços positivos. Em contrapartida, o aluno que não obtivesse esses mesmos sucessos, seria igualmente desmotivado por tal realidade.

Outra característica da teoria da aprendizagem social seria a sua divisão em duas fontes de motivação, sendo a primeira, focada nos pensamentos e, a segunda, focada em metas e objetivos que o indivíduo possui. No ambiente de ensino-aprendizagem, mais uma vez, pode-se claramente observar essa divisão ao notar-se alunos com focos de uma ou de outra fonte de motivação.

2.2.5.2. As noções de motivação aplicadas no ambiente de ensino segundo Maslow (1943)

Ao se observar os métodos de ensino citados neste trabalho, pode-se perceber, conforme avançam os anos e surgem novos métodos, uma tendência cada vez maior de se olhar para os fatores motivacionais durante o processo de ensino. Métodos como o Audiolingual, que pregavam a repetição de comportamentos ‘perfeitos’, pouco se

preocupavam com as motivações do aluno, pois simplesmente o que se buscava era uma imitação que levasse às habilidades linguísticas desejadas. Em contrapartida, métodos como o Ensino Comunicativo da Linguagem (CLT) já mostravam uma real preocupação com as motivações dos alunos, sejam *intrínsecas*, ao se preocuparem com os desejos internos que movem aquele aluno a se comunicar, ou *extrínsecas*, ao se preocuparem com os desejos externos desses alunos, como seria o exemplo de alunos que buscam se comunicar para se adequarem ao ambiente de trabalho.

Nesse cenário, guiado também pelas contribuições da psicologia citadas brevemente no capítulo anterior, buscaremos entender a Teoria da Hierarquia das Motivações de Maslow (1943), para compreender, no capítulo seguinte, a aplicação da motivação na proposta de ensino que é objeto de análise desta dissertação.

Para Maslow, antes de quaisquer considerações sobre motivação, deve-se compreender que o ser humano é composto pelo todo organizado e integrado e não por partes isoladas (1943; 1954, p.63). Desde essa premissa, compreender uma hierarquia de fatores que levam às motivações humanas se mostra essencial antes de se estabelecer qualquer outra discussão acerca de motivação. A pirâmide seguinte, proposta por Maslow, ilustra essa hierarquia:

Figura 5 - Pirâmide de Maslow



Fonte: Opinion Box.

Acerca dos níveis de necessidade expostos na figura acima, Robbins (2002) os define da seguinte forma:

1. Fisiológicas: incluem fome, sede, abrigo, sexo e outras necessidades corporais.
2. Segurança: inclui segurança e proteção contra danos físicos e emocionais.
3. Sociais: Incluem afeição, aceitação, amizade e sensação de pertencer a um grupo.
4. Estima: Inclui fatores internos de estima, como respeito próprio, realização e autonomia; e fatores externos de estima, como status, reconhecimento e atenção.
5. Autorrealização: a intenção de tornar-se tudo aquilo que a pessoa é capaz de ser; inclui crescimento, autodesenvolvimento e alcance do próprio potencial.

Diante da descrição dos níveis, pode-se analisar um dos argumentos de Maslow, cuja postulação é que um indivíduo em falta de fatores como comida, segurança, amor e estima irá, provavelmente, concentrar-se no fator *fome*, que se encontra na base da pirâmide, de forma mais intensa do que qualquer outro. Ao fazê-lo, poder-se-ia dizer que o organismo, composto por memória, hábitos, inteligência etc., se encontraria em um estado de busca pela satisfação dessa necessidade *fome*, configurando-a como principal motivador para suas ações.

Outra constatação que se pode fazer, após uma breve análise dos níveis, é a de uma clara tendência de que os níveis mais ao topo da pirâmide se direcionem a fatores intrínsecos, enquanto que aqueles mais próximos da base se configuram como extrínsecos ao indivíduo. Pode-se, portanto, citar quatro motivações gerais capazes de complementar o conceito de Maslow: por um lado, a motivação intrínseca e a extrínseca, e, por outro, a motivação integradora e a instrumental (Tragant e Muñoz, 2000).

A motivação *intrínseca* pode ser definida pelo desejo de se realizar uma atividade em si, somente pelo prazer do ato, não há busca por recompensa imediata. Com relação à motivação *extrínseca*, pode-se dizer o contrário: que é guiada por motivações externas ao indivíduo e que este as realiza em busca de atingir um objetivo racional calculado.

Ryan, Connel e Deci (1985) entendem a educação escolar como uma mescla de motivações intrínsecas e extrínsecas, portanto, níveis de motivação como necessidades inatas de autodeterminação poderiam ser verificados como intrínsecos. Por outro lado, o ambiente social e as atividades realizadas em sala de aula ofereceriam estímulos que

poderiam atuar na motivação extrínseca desses alunos. Assim, ambas as motivações caminham juntas em uma saudável dicotomia

Em se tratando de dicotomias, pode-se abordar a dupla de motivações de vertente *integradora e instrumental*. Segundo Ana Moreno:

A motivação instrumental é caracterizada por um objetivo prático que o aprendiz tem e que o motiva a estudar a língua, por exemplo, para obter um diploma, encontrar um emprego, etc. Em contraste, a motivação integrativa relaciona-se com o desejo do aprendiz de se identificar com, interagir com, e por vezes até integrar-se (como no caso dos imigrantes) com a comunidade linguística da língua em questão (MORENO, 2014, p. 14-15, tradução nossa)¹.

Como bem pontua a autora, a motivação instrumental seria composta por caráter de uso prático, a fim de se alcançar algum objetivo, enquanto que a motivação integradora teria uma vertente social mais evidente. Esses conceitos são importantes para o ambiente de ensino de línguas, pois como se apresentou nos conceitos de pós-método, considerar fatores como os descritos é basilar para que se pense em qualquer pedagogia pós-método.

2.3. Conceitos e propostas aplicados ao ensino de línguas

Para que posteriormente se possa apreender conceitos e propostas mais específicas ao ambiente de ensino-aprendizagem, mostra-se necessário, antes de mais nada, compreender o desenvolvimento da Linguística Aplicada (LA). Sabe-se, afinal, que essa área da Linguística é a que conduz, na prática, o linguista para atuar no ensino de línguas, configurando-a em essencial para a compreensão dos conceitos aqui propostos. Em uma segunda seção, pretende-se abordar os conceitos de Ensino, Aprendizagem e Aquisição seguidos, em capítulo seguinte, de algumas ideias propostas por Krashen e sua teoria.

¹ La motivación instrumental se caracteriza por un objetivo práctico que el estudiante tiene y que lo motiva a estudiar la lengua, como por ejemplo obtener un diploma, encontrar empleo, etc. Por el contrario, la motivación integradora se relaciona con el deseo del estudiante por identificarse, interactuar, e incluso integrarse a veces (como es el caso de los inmigrantes) con la comunidad lingüística de la lengua en cuestión.

2.3.1. O desenvolvimento da Linguística Aplicada

Segundo Pap (1972) a primeira ocorrência do termo *Lingüística Aplicada* por ele encontrado data de 1947. Com os linguistas Voeglin e Harris (1947) surge, portanto, a noção de uma disciplina voltada para o ensino prático, o qual muitas vezes foge do escopo mais tradicional da linguística. Com o tempo, a disciplina seria reconhecida por seu grande foco dado à língua em uso, em situações de sala de aula ou de comunicação entre indivíduos, fugindo um pouco da linguística ‘clássica’. Esse foco prático viria a permitir a contribuição de outras disciplinas – como o caso da psicolinguística neste trabalho – para se relacionar com as situações práticas de ensino conforme as demandas impostas pelo cenário em que se encontrasse.

Para melhor visualização, podemos observar o quadro abaixo, o qual demonstra as áreas de atuação da Linguística e posiciona a Linguística Aplicada como a vertente que viria a se responsabilizar pela resolução de problemas no uso da linguagem em uma comunidade linguística:

Figura 6 - Áreas de atuação da Linguística

TEÓRICA	DESCRIPTIVA	HISTÓRICA	APLICADA
Estudio de los métodos para el análisis de las lenguas y la caracterización del lenguaje.	Estudio sincrónico de las lenguas y de los subsistemas lingüísticos.	Estudio diacrónico de las lenguas y de los subsistemas lingüísticos.	Estudio y resolución de los problemas que plantea el uso del lenguaje en una comunidad lingüística.

Fonte: GARGALLO (1999, p.10).

Visto que não é o objetivo deste capítulo tratar da comparação das diferentes áreas da linguística, nos atentaremos à área da Linguística Aplicada.

Outro momento de grande importância para a disciplina da LA é quando é publicada pela primeira vez, em 1948, a revista *Language Learning: A Quarterly Journal of Applied Linguistics*, a qual definia LA como "A aplicação de método linguístico e perspectiva filosófica a problemas que geralmente são vistos como fora das preocupações mais estreitas, mais tradicionais da linguística propriamente dita" (tradução nossa, 1989).

A essa época já era possível notar, em muito pela necessidade de se aprender línguas na Segunda Guerra Mundial, o grande enfoque da LA no ensino de línguas

estrangeiras. E a futura publicação da obra *Introducción a la Lingüística Aplicada* deixa ainda mais evidente esse enfoque:

O presente trabalho preocupa-se com a contribuição que os resultados e métodos dos que estudam cientificamente a língua - linguistas, psicolinguistas e sociolinguistas (para mencionar apenas os grupos mais importantes) - podem dar para a solução de alguns dos problemas que surgem no decurso do planeamento, organização e condução de um programa de ensino de línguas. É um trabalho de lingüística aplicada [...] lingüística aplicada pressupõe lingüística teórica (uma vez que) não se pode aplicar o que não se tem [...] lingüística proporciona um corpo científico de conhecimento sobre a língua, que pode orientar a atividade de ensino do professor de línguas. (CORDER, 1973, p.10-11)²

Gargallo (1999) também aponta, dentre outras, para a vertente do ensino e aprendizagem de línguas na disciplina de LA:

A Lingüística Aplicada é uma disciplina científica, plenamente estabelecida e estruturada entre as ciências que lidam com a língua, com um desenvolvimento autónomo - da chamada lingüística teórica - de cinco décadas, durante as quais diferentes fatores de natureza externa e interna moldaram um corpo teórico que apoia a atividade de investigação em campos tão diversos como a tradução automática, o planeamento lingüístico, a deteção de anomalias lingüísticas, a lingüística computacional, a aquisição da língua materna ou o ensino-aprendizagem de línguas secundárias ou estrangeiras: Estes temas partilham um denominador comum: são problemas de utilização da língua no seio de uma comunidade lingüística. E a missão do linguista aplicado é aprofundar o conhecimento destes problemas até se encontrar uma resposta, de tal forma que a descoberta contribua para facilitar o desempenho dos seres humanos no mundo. No entanto, o linguista aplicado não trabalha sozinho, pois recorre aos contributos dos estudos em disciplinas relacionadas, tais como a psicolingüística, a sociolingüística, a etnologia da comunicação, a pragmática, a análise do discurso e as ciências da educação, entre outras (GARGALLO, 1999, p. 7, tradução nossa)³.

² La presente obra se refiere a la contribución que treden hacer los descubrimientos y métodos de quienes estudian el lenguaje en forma científica - lingüistas, psicolingüistas y sociolingüistas (para solo mencionar los grupos más importantes)- a fin de poder solucionar algunos de los problemas que surgen a lo largo de la planeación, organización y conducción de un programa de enseñanza de lenguas. Se trata de una obra de lingüística aplicada [...] la lingüística aplicada presupone la lingüística teórica (ya que) no se puede aplicar lo que no se tiene [...] la lingüística proporciona un cuerpo científico sobre la lengua, que puede guiar la actividad docente del profesor de lenguas.

³ La Lingüística Aplicada es una disciplina científica, plenamente asentada y estructurada entre las ciencias que se ocupan del lenguaje, que cuenta con un desarrollo autónomo -a partir de la llamada lingüística teórica- de cinco decenios, durante los cuales, diferentes factores de índole externa e interna han conformado un cuerpo teórico que sustenta la actividad investigadora de ámbitos tan diversos como la traducción automática, la planificación lingüística, la detección de anomalías del lenguaje, la lingüística computacional, la adquisición de la lengua materna o la enseñanza-aprendizaje de lenguas segundas o extranjeras: temas que, por otro lado, comparten un denominador común: constituyen problemas que plantea el uso del lenguaje dentro de una comunidad lingüística. Y el lingüista aplicado tiene como misión profundizar en el conocimiento de esos problemas yue* hasta encontrar una respuesta, de manera que el hallazgo contribuya a facilitar la actuación del ser humano en el mundo. Sin embargo, el linguista aplicado no trabaja en solitario, pues se bebe nutre de las aportaciones de los estudios de disciplinas conexas, como la Psicolingüística, la Sociolingüística, la Etnología de la comunicación, la Pragmática, el Análisis del Discurso y las Ciencias de la Educación.

A citação acima também deixa claro o caráter prático do linguista aplicado, sendo este responsável por “facilitar a atuação do ser humano no mundo”. Para que isso seja possível, diz a autora, diversas disciplinas conexas à LA devem ser consideradas. Este é o caso deste trabalho ao atuar no campo da LA em conexão à Psicolinguística, ao mesmo tempo em que é auxiliado pelos compêndios histórico/teóricos da própria Linguística.

Como podemos notar em capítulos anteriores desta dissertação, as teorias linguísticas acabaram por influenciar – mesmo que essa não fosse a intenção – diretamente o ambiente de ensino-aprendizagem. Isso não quer dizer que deram conta de todos os problemas lá enfrentados. É nesse contexto que sustenta-se a importância de uma LA que venha a atuar de forma prática a fim de auxiliar no cenário de ensino de línguas. Uma contribuição que vai na direção do que se busca postular com este trabalho é a de Slama-Cazacu (1983), a qual considera que o usuário e o aprendiz da linguagem devem ser o objetivo central da LA e a de que “a parte essencial na definição do uso humano da linguagem é comunicação”. Ela também menciona os problemas das teorias linguísticas no ambiente de ensino e aprendizagem de línguas:

Uma confiança cega nestas teorias linguísticas levou a nada mais do que frustração para aqueles que tentaram adotar estas elaborações em linguística aplicada. Mais de uma década se passou antes que, de modo geral, se percebesse que nenhuma teoria linguística moderna é adequada para a linguística aplicada e a própria linguística não é suficiente (SLAMA-CAZACU, 1983, p. 268)

Nossa intenção, aqui, mais uma vez se alinha com a da autora ao compreendermos que quaisquer abordagens ou teorias devem ir além das teorias linguísticas a fim de se obter resultados práticos em sala de aula. Esse breve histórico da LA é o que na sequência nos leva a conceitos práticos do ambiente de ensino-aprendizagem.

2.3.2. Ensino, aprendizagem e aquisição

Antes que se possa discutir quaisquer assuntos pertinentes ao ambiente de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, mostra-se necessário o esclarecimento de termos como os que intitulam esta seção. A iniciar pela dicotomia aprendizagem e aquisição.

Como vimos anteriormente, no capítulo sobre a psicolinguística, esta configura-se em uma ciência que nem sempre é muito bem definida com relação ao seu objeto de

estudo. Essa dificuldade de se definir o objeto também pode ser notada como uma diversidade de aplicação. E é em meio a esses diversos campos de aplicação da psicolinguística que temos o campo da Aquisição da Linguagem. Abaixo podemos observar os diversos recortes propostos por Maingueneau, sendo o que trata de *aquisição da linguagem* o que realmente nos interessa aqui:

- 1) Produção de enunciado: estudo focado em compreender como o falante passa da intenção de dizer algo à real emissão de sons ou de signos escritos.
- 2) Interpretação de enunciado: refere-se a como o discurso ouvido é interpretado pelo indivíduo que os recebe. Busca entender os processos mentais realizados para que se chegue ao sentido.
- 3) Memorização: Busca compreender como o indivíduo armazena palavras e fatores linguísticos. Parte de análises mentais para se entender porque alguns indivíduos memorizam aspectos linguísticos mais facilmente que outros.
- 4) Plurilinguismo: Estudo responsável por observar o fenômeno de se possuir em vários locais do globo mais falantes plurilíngues do que monolíngues. O estudo busca compreender como esses indivíduos em contexto plurilíngue armazenam essas línguas e também como as selecionam e utilizam em momentos pertinentes.
- 5) Patologias da Linguagem: Como o nome já diz, estuda-se aqui as patologias existentes nos processos referentes à linguagem. Pode-se citar, por exemplo, a dislexia; a qual é caracterizada por uma perturbação na habilidade de leitura uma vez que não se reconhece diferença entre símbolos gráficos e fonemas.
- 6) Aquisição da Linguagem: Processo pelo qual se tenta estudar, entre outras coisas, como uma criança adquire e utiliza uma língua materna. Também trata de cuidar, como veremos, da aquisição de segunda língua.

Ao considerarmos o postulado acima em 6), podemos ainda delimitar os estudos da Aquisição da Linguagem em três subáreas de pesquisa de acordo com Scarpa (2003, *apud* Del Ré, 2019, p.16):

- Aquisição de língua materna dos componentes fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos, pragmáticos e dos aspectos comunicativos interativos e discursivos, em crianças sem desvios ou com desvios (desvios articulatórios, retardos mentais, surdez etc.);
- Aquisição de segunda língua em crianças e adultos, em situação formal (escola) ou informal (família);

- Aquisição da escrita, letramento, alfabetização, relação fala/escrita etc.

Após a compreensão das subáreas acima, podemos delimitar os estudos deste trabalho para o foco em *aquisição de segunda língua em adultos*. Isso se dá pelo fato de a proposta aqui sugerida se configurar em um processo que busca fazer com que a aprendizagem ocorra da forma como Krashen (1981) pontuou:

[...] muito semelhante ao processo que as crianças utilizam para adquirir suas primeiras e segundas línguas. Esse processo requer interação significativa na língua alvo – comunicação natural – na qual falantes não estejam preocupados com a forma de suas produções, mas com as mensagens que estão recebendo ou transmitindo. (KRASHEN,1981, p.1).

Como postulado pelo autor, o processo de aquisição é algo que acontece de forma natural e espontânea, sem que haja uma estruturação formal necessariamente para que o ensino ocorra. Por ser natural, vale dizer também, o processo de aquisição de uma segunda língua é caracterizado por um diferente comportamento do indivíduo diante das regras gramaticais pois este muitas vezes, mesmo ao não saber como explicar uma determinada regra gramatical, ainda consegue utilizá-la ou reconhecê-la como pertencente ao sistema ‘padrão’ de uma língua.

Além de Krashen, Selinker (1971) também apontou a aquisição como uma das formas de se internalizar conceitos linguísticos, dividindo-os em duas estruturas cognitivas: a primeira sendo caracterizada pela velocidade de produção linguística, sua performance e o foco em se fazer entender – central à pedagogia proposta por este trabalho. A segunda, por sua vez, de característica mais formal, ao estilo de solução de problemas e de performances mais controlada. No capítulo 1., ao analisarmos alguns métodos de ensino de inglês, nos deparamos com o método Audiolingual e seus clássicos exercícios de *drills*. Esses exercícios ilustram muito bem o que seria essa “estrutura cognitiva” mais voltada à solução de problemas a qual Selinker se refere. A essa estrutura de Selinker poderíamos chamar de *aprendizagem*.

Outro autor que contribuiu para a diferenciação dos termos aquisição e aprendizagem – sem negar uma certa dificuldade em fazê-lo – foi Corder (1992) ao dizer,

que o aprendizado da língua materna é inevitável, enquanto, como todos sabemos, não existe essa inevitabilidade no aprendizado de uma segunda língua; que o aprendizado da língua materna faz parte da totalidade do processo

de amadurecimento da criança, enquanto aprender uma segunda língua normalmente começa apenas depois de que esse processo já foi concluído; que a criança não começa com nenhum comportamento linguístico explícito, enquanto no caso do aprendiz de segunda língua existe tal comportamento; que a motivação [...] para aprender uma primeira língua é muito diferente da que existe para aprender uma segunda língua (CORDER, 1992, p. 33, tradução nossa)⁴.

Podemos notar que Corder, diferentemente de Krashen, foca no termo *aquisição* para se referir às línguas maternas, enquanto se refere a *aprendizado* de segunda língua. Ele também os diferencia inclusive em aspectos motivacionais. Isso nos leva ao discutido no capítulo 2. sobre as motivações que levam um indivíduo a aprender uma língua.

Gargallo (2010, p.19), aproxima-se de Krashen ao dizer que a aquisição "é um processo espontâneo e inconsciente de internalização de regras como consequência do uso natural da linguagem para fins comunicativos e sem atenção expressa à forma⁵" e também ao apontar a aprendizagem como "um processo consciente que ocorre através de instrução formal em sala de aula e envolve um conhecimento explícito da língua como sistema" (tradução nossa). Diante dessas constatações, Gargallo propõe um quadro capaz de diferenciar os dois termos:

Tabela 1 - Aquisição e Aprendizagem

Crítérios	Aquisição	Aprendizagem
Psicolinguístico	Processo inconsciente.	Processo consciente e guiado.
Sociolinguístico	Comunidade linguística da língua meta.	Espaço da sala de aula.
Educativo	Não há incidência, pois se desenvolve exclusivamente mediante a interação entre os falantes nativos.	Atividades que privilegiam o uso e a reflexão sobre o funcionamento do sistema.

Fonte: GARGALLO (2010, p.20).

⁴ que el aprendizaje de la lengua materna sea inevitable, mientras que, como todos sabemos, no existe esa inevitabilidad en el aprendizaje de una lengua segunda; que el aprendizaje de la lengua materna es parte de la totalidad del proceso de maduración del niño, mientras que aprender una lengua segunda normalmente comienza sólo después de que dicho proceso se ha completado ya; que el niño no comience con ningún comportamiento lingüístico explícito, mientras que en el caso del alumno de lenguas segundas existe tal comportamiento; que la motivación [...] para aprender una primera lengua es muy diferente de la que existe para aprender una lengua segunda.

⁵ Es un proceso espontáneo e inconsciente de internalización de reglas como consecuencia del uso natural del lenguaje con fines comunicativos y sin atención expresa a la forma.

A autora acima não direciona o termo aquisição para o cenário de segunda língua, mas autores como Marotta (2004), e o próprio Krashen, como visto anteriormente, buscam direcionar os termos aquisição e aprendizagem ambos ao ensino de segunda língua. Marotta, inclusive utiliza-se dos dois termos ao definir o processo de se adquirir uma segunda língua: “a aquisição ou aprendizagem diz respeito aos processos evolutivos que permitem a um falante adquirir competência em uma língua diferente da sua língua materna” (MAROTTA, 2004, p. 18, tradução nossa)⁶.

2.3.3. As ideias de Krashen

a) A Teoria do *Input*

Toda teoria tem seu caráter hipotético, o que é o caso da teoria do *Input*⁷. Acredita-se, porém, que os dados empíricos desta pesquisa sejam fatores comprobatórios do quão eficiente essa teoria pode ser se aplicada adequadamente. Dito isso, vamos à definição de Krashen sobre ela, no contexto de aquisição da linguagem:

[...] how do we move from stage *i*, where *i* represents current competence, to *i* + 1, the next level? A necessary condition is that... ... the acquirer understand input that contains *i* + 1, where ‘understand’ means that the acquirer is focussed on the meaning and not the form of the message” (KRASHEN, 1987, p. 28)⁸.

Mostra-se necessário falar sobre a teoria do Input antes de abordar-se a hipótese do Filtro Afetivo, dado o fato de se configurarem em atuantes interdependentes.

⁶ La adquisición o aprendizaje se refiere a los procesos evolutivos que permiten a un hablante adquirir competencia en una lengua distinta de su lengua materna.

⁷ *Input*: informação colocada em uma máquina, sistema ou operação para que possam funcionar. (Cambridge Dictionary).

⁸ [...] como passamos de um estágio *i*, onde *i* representa a atual competência, para *i* + 1, o próximo nível? Uma condição necessária é que... ... o aprendiz entenda input que contenha *i* + 1, onde ‘entender’ significa que o aprendiz está focado no significado e não na forma da mensagem. (KRASHEN, 1987, p.28, tradução nossa).

b) O Filtro Afetivo como Facilitador da Aprendizagem

O Filtro Afetivo⁹, de acordo com Krashen (1987) e conforme constatado por Dulay *et al.* (1982), consiste em uma junção de fatores emocionais que funcionam como facilitadores no processo de ensino/aprendizagem quando ativados adequadamente, e que atuam como impedidores desse mesmo processo quando incentivados negativamente. Esses fatores podem ser divididos em três categorias, ainda de acordo com Krashen: *Motivação*, *autoconfiança* e *ansiedade*. Falaremos um pouco de cada um deles abaixo, nos delongando um pouco mais em *Motivação*, tema central deste trabalho:

- *Ansiedade*: esse fator é tido como inibidor do desempenho linguístico. Significa dizer que o aprendiz, quando submetido a ambientes hostis, tem um aumento dos níveis de ansiedade, contribuindo para o bloqueio do input positivo.
- Outra categoria do filtro afetivo é a *autoconfiança*. Sendo ela referente ao posicionamento positivo do aluno diante de seu próprio aprendizado. Consta-se que alunos com melhor autoestima se veem de forma mais positiva e aceitam os erros de forma menos incisiva. Isso acaba dando tempo ao processo de aquisição, pois gera menos ansiedade.
- A categoria *motivação*, por mais que dependente das outras duas, configura-se em prioritária neste trabalho dado o fato de a coleta do corpus linguístico tê-la como objeto central. Com relação a sua definição de que “aprendizes com alta motivação geralmente obtêm melhores resultados na aquisição de linguagem” preferimos expandi-la e falar um pouco sobre as ideias de Maslow, psicólogo norte-americano responsável pela criação da Teoria da Hierarquia das Necessidades Humanas.

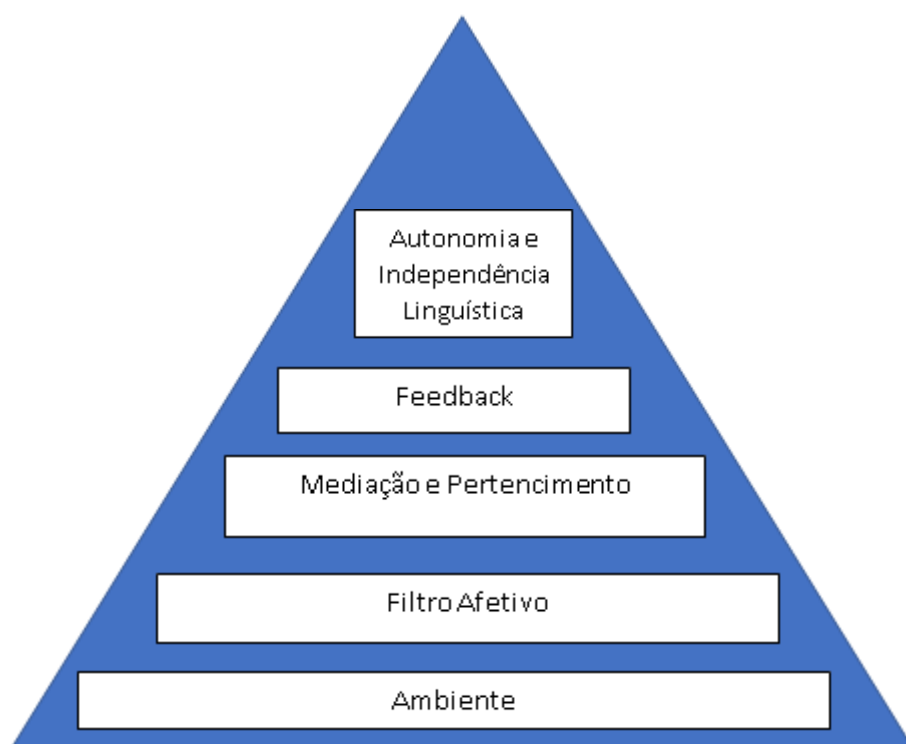
Como vimos anteriormente, em sua teoria da motivação humana, Maslow (1970) afirma que o ser humano primeiramente precisa ser motivado por necessidades básicas como segurança, alimentação e abrigo para só assim “evoluir” para necessidades mais elevadas, como ambições e respeito próprio.

Ora, sabemos que no ambiente de ensino/aprendizagem de língua, fatores básicos como os verificados na pirâmide precisam ser preenchidos se se deseja obter sucesso. E

⁹ Espécie de barreira que impede que o aprendiz processe a aquisição de conteúdo linguístico. (KRASHEN, 1987).

mesmo que no ambiente de aquisição da linguagem tais fatores possam diferir um pouco, não podemos deixar de notar a atuação dessa pirâmide em um curso de língua estrangeira. Com base nos pressupostos de Maslow e na *Teoria do Input* de Krashen, pretendemos propor a criação de uma pirâmide que possa ser aplicada no ensino de línguas. E é disso que tratará a imagem abaixo, seguida do próximo parágrafo:

Figura 7 – Pirâmide Motivacional da Proposta MC



Fonte: Elaborada pelo autor.

Os níveis da pirâmide do ensino de línguas propostos podem ser explicados da seguinte forma:

- Ambiente: Local no qual as aulas acontecem, podendo ser uma sala de aula ou a própria casa do aluno. Fatores que influenciam neste nível são fatores como: cores estimulantes, iluminação adequada, assentos confortáveis e acústica favorável. Percebe-se que se atinge os quatro sentidos, com exceção do olfato.

- Filtro afetivo: De modo geral, à luz de Krashen (1987), diminuição da ansiedade do aprendiz. Mas fatores como asseguramento da vez de fala do aluno, garantia de não taxaço pelos colegas e de que o professor será sempre um ouvinte ativo também atuam neste nível.

- Mediação e Pertencimento: Neste nível pensa-se na importância do papel do professor mediador, o qual vai promover um senso de pertencimento do aprendiz ao grupo do qual faz parte. Vale dizer que o relacionamento e sensação de pertencimento devem acontecer mesmo em aulas individuais, nas quais temos somente aluno e professor.

- *Feedback*: Após atingidos os níveis anteriores, pode-se pensar em fatores sequentes ao processo, como é o caso do feedback. Aqui, o professor mediador se encarrega de elogiar genuinamente conquistas do aluno em momentos que o elogio couber. O mediador não deve, porém, exagerar no uso desse recurso para que este não perca seu valor.

- Autonomia e Independência Linguística: É sabido que a autonomia deve atuar, gradualmente, desde o início do processo de ensino. Mas é neste nível que o aluno consegue se desprender mais do mediador e passa a atuar de forma mais ativa, compreendendo, por meio de usos práticos, a sua atuação no mundo globalizado falante de inglês.

Por fim, como detalhado anteriormente, o capítulo 1 visou apresentar toda a teoria necessária para que se possa analisar e descrever a proposta de ensino que será apresentada no capítulo 3, o qual se refere à análise. Todos os aspectos que foram descritos neste capítulo, portanto, serão retomados para que se possa justificar a suposta proposta.

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

3. METODOLOGIA DE PESQUISA

Em um primeiro momento, para que se pudesse chegar a qualquer análise metodológica, mostrou-se necessária uma revisão bibliográfica que percorreu desde as ideias da Linguística e dos métodos de ensino (seção 1.1) às postulações da Linguística Aplicada ao ambiente de ensino (seção 1.3) para que se pudesse, antes de mais nada, contextualizar o que seria analisado neste capítulo. Feito isso, podemos apresentar a natureza e os métodos desta pesquisa.

A pesquisa utilizada neste trabalho é de natureza qualitativa por atentar-se a detalhes e pormenores do contexto (BOGDAN; BIKLEN, 1994) de aplicação da proposta motivacional-comunicativa para tentar avaliar a melhoria na produção oral e na motivação do aluno em contato com essa pedagogia. A pesquisa qualitativa mostra-se pertinente a este trabalho também por possuir um foco maior na compreensão de significados muitas vezes não tão aparentes, assim como afirma Tozoni-Reis (2009, p.35):

Por pesquisa qualitativa entendemos uma modalidade segundo a qual a compreensão dos conteúdos é mais importante do que sua descrição ou sua explicação. Isso significa dizer que, nas ciências humanas, interessa muito mais desvendar os significados mais profundos do observado do que o imediatamente aparente. Nesse sentido, o papel do pesquisador é mais do que mero observador dos fenômenos. Ele é o principal instrumento de investigação na pesquisa qualitativa.

Ora, diante dessa importância verificada a respeito do pesquisador, pode-se dizer que este fica responsável por apreender os significados de sua pesquisa ao figurar-se de forma muito mais ativa do que o faria em uma abordagem quantitativa, assim como pode ser verificado em André (1998, p.17), ao falar da dicotomia qualitativa x quantitativa:

Qualitativa porque se contrapõe ao esquema quantitativista de pesquisa (que divide a realidade em unidades passíveis de mensuração, estudando-as isoladamente), defendendo uma visão holística dos fenômenos, isto é, que leve em conta todos os componentes de uma situação em suas interações e influências recíprocas.

Neste estudo, portanto, parte-se de uma análise de dois indivíduos para que se possa analisar qualitativamente o funcionamento prático da proposta MC idealizada nas produções dos sujeitos deste estudo.

3.1. A pesquisa documental para a análise dos dados

A metodologia utilizada para a análise dos dados foi a análise dos chamados *relatórios de aprendizagem*, os quais são compostos que a escola deste estudo possui sobre os estudantes que estiveram em contato com a proposta motivacional-comunicativa (proposta de ensino adotada pela escola) por um período de um ano. Esses relatórios são compostos de arquivos gravados sobre as produções orais destes alunos, assim como suas considerações pela proposta de ensino e pela forma como evoluiu ao longo do tempo em contato com ela. Como ponto de partida desta análise, partiu-se do pressuposto de que os alunos iriam melhorar sua produção oral em língua inglesa após um ano em contato com a proposta de ensino em questão.

Um segundo aspecto de análise pertinente ao estudo deste trabalho é o que se refere à motivação. Este aspecto foi analisado por meio dos “*relatos de aprendizagem*” produzidos pelos alunos mensalmente sobre os seus processos, como também pelos questionários respondidos por eles sobre o processo ao qual foram expostos durante esse período de um ano em contato com a proposta motivacional-comunicativa. Vale dizer que esses relatos são compostos por documentos escritos pelos alunos mensalmente para que estes possam verificar seu avanço ao longo do tempo e para que seu professor possa direcionar suas práticas de forma mais precisa.

Ambos os processos descritos acima se deram por meio de uma análise de documentos que foram armazenados como informação interna e restrita da escola desde o momento em que os alunos se matricularam, com as devidas autorizações dos mesmos, configurando esta análise em uma análise documental. A análise documental, por sua vez, que é definida por Fonseca como um tipo de pesquisa que,

recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32).

3.2. Informantes do estudo

Os informantes deste estudo foram 2 alunos que estiveram em contato com a proposta MC por pelo menos 1 ano. Esses alunos possuem uma renda de classe média e, por mais que possuam hoje rendas próprias, ainda contam com o apoio de famílias relativamente bem estruturadas. Esses informantes atuam na área de engenharia e necessitam do inglês para fins profissionais de crescimento na empresa em que atuam.

Segundo considerações destes informantes, os mesmos passaram por experiências anteriores com outras metodologias que não os agradaram e por isso hoje buscam experiências mais “comunicativas” e “descontraídas” do que os estudos “tradicionais” que antes estiveram em contato. Os modelos das pesquisas realizadas com os alunos encontram-se em anexo no final deste trabalho.

É importante dizer que a coleta das informações dos sujeitos deste estudo foi autorizada por eles no momento de suas matrículas na instituição de ensino e o modelo do termo assinado encontra-se ao final desta dissertação para eventual conferência.

3.3. O ensino *online*

O ensino *online* foi altamente beneficiado pelo avanço da tecnologia que vinha e vem tomando conta do cenário mundial, o qual foi claramente intensificado pelos fatores da pandemia do COVID 19. Thaís Gesteira (2021), em um artigo escrito para a revista Veja, pontua que o ensino online pode apresentar sinais de que os capítulos mais aferrados da educação brasileira podem estar gradativamente virando as páginas. A autora pontua, também, que esse momento pode significar uma chance de se livrar do modelo enciclopédico na qual o ensino encontra-se parado por muito tempo para se propor uma abordagem mais atrativa às novas gerações.

A escola deste estudo encontra-se, portanto, na esteira das instituições que buscam oferecer esse novo modelo de ensino *online* de qualidade. Para isso, as aulas são conduzidas em plataformas de videoconferência profissionais, contam com livros digitais interativos para que professor e aluno possam acompanhar o conteúdo simultaneamente, há uma preocupação com a qualidade do áudio e da imagem durante a videoconferência e também da conexão de internet do professor.

A dinâmica da aula é pensada para que funcione no cenário de aplicação online de forma a superar as deficiências deste modelo de ensino quando comparado ao modelo presencial. Exemplos que puderam ser verificados se relacionam à rápida e oportuna utilização de vídeos e imagens para contextualizar e dinamizar a aula, ao rápido e treinado manuseio das tecnologias por parte dos professores e também pela habilidade com que o professor faz a troca de turnos conversacionais entre os alunos durante a aula.

Os procedimentos anteriores permitem que se possa observar como o ensino online é entendido e aplicado pela escola. Na sequência, veremos o conjunto de materiais que, associados ao ensino online, configuram-se em necessários para que a proposta possa ser aplicada.

3.4. O material didático básico necessário à execução da proposta MC

O material didático utilizado nesta pesquisa configura-se em um conjunto de recursos que pretendem compor e atingir o propósito da proposta MC. Por isso, adotaremos aqui a terminologia *material didático* para se referir a todos os recursos necessários para que a aula na proposta MC se torne possível. Esses recursos, melhor detalhados posteriormente, se configuram em: (1) livro didático da série *Evolve* (Cambridge), (2) fotografias de bancos de imagens, (3) vídeos da plataforma *YouTube*, (4) aplicativo interativo do livro didático e (5) plataformas de videoconferência.

Antes de abordar-se o livro didático específico deste estudo, vale ressaltar que o objetivo da proposta MC é o de exatamente independe-se de um livro didático específico, dando maior autonomia ao professor e à instituição para implementarem aquilo que melhor se adequasse às práticas e à realidade da escola. Dizer isso, porém, não significa dizer que a escola escolheria seu material à esmo, mas sim que, uma vez compreendida a *estrutura/princípios (framework)*, como proposto por Kumaravadivelu, (2006) da proposta MC, a realidade da escola/professor seria adequada às bases centrais desta pedagogia (verificar figura 7: Ilustração da proposta MC em analogia à estrutura de uma casa).

Dito isso, pode-se agora analisar o (1) livro didático escolhido pela instituição deste estudo: a série de livros *Evolve*, de Cambridge. Essa série parte da premissa de que a fala é importante para qualquer processo de ensino de um idioma e deixa isso claro no seu *slogan: speaking matters (falar importa)*, em tradução literal nossa). A série é composta de seis livros, indo do nível A1 ao nível C1, na régua de medição de Cambridge

proposta pelo *Council Of Europe* (2001). Como verificado pelo próprio *slogan*, o maior foco da série escolhida pela instituição é a fala, estando totalmente alinhada com o foco *comunicativo* da proposta MC. Diversos exercícios de conversação, portanto, são executados no decorrer da aula, contribuindo para a aplicação das etapas da proposta que iremos apresentar no próximo capítulo.

Outro fator que se mostra presente na série de livros e que também é central à proposta que sugerimos, é o fato de se preocupar com as quatro habilidades linguísticas (fala, audição, leitura e escrita) em todo o processo de uma determinada lição; mais atualmente adotadas como: expressão oral e escrita e compreensão oral e escrita (Cassany, Luna e Sanz; 1998). Como se sabe, porém, nem sempre os materiais de ensino terão esse foco nas quatro habilidades, e é nesse momento que o professor deve estar ciente mais uma vez da estrutura da proposta MC para conseguir adequá-la à sua realidade. Mais uma vez, não propomos que um material/livro específico seja adotado para que se atinja a estrutura que propomos com a proposta MC; propomos, na verdade, que, diante da estrutura (*framework*) que iremos apresentar, a escola/professor se adeque e escolha quaisquer materiais/livros que se apresentem como acessíveis e pertinentes a sua realidade.

Sobre o segundo recurso, as fotografias de bancos de imagens, pode-se dizer que foram utilizadas livremente ao longo do processo de ensino conduzido pelos professores, compondo uma complementação do que se abordava na aula. O intuito com isso é fazer com que o aluno visualize conteúdos reais e concretos que possam instigar interação e discussão oral sobre o tema que estiver em curso na aula. Vale dizer, também, que, por mais que aqui neste estudo tenha-se observado o uso de bancos de imagens online, esse não precisa ser o único meio de se atingir o proposto, podendo o professor utilizar diversos outros recursos para se atingir os fins interativos e visuais desejados.

O terceiro recurso, referente aos vídeos da plataforma *YouTube*, configura-se em básico e amplamente utilizado no ensino de língua estrangeira. Afinal, é sabido que ao deparar-se com conteúdos em formato audiovisual na língua alvo o aluno tem inúmeros ganhos em sua aprendizagem. O que propomos, portanto, não é exatamente o foco em utilizar um vídeo para contextualizar um conteúdo dado em aula (por mais que isso acabe ocorrendo inevitavelmente), mas na verdade propomos que o vídeo seja utilizado como forma de descontração durante a aula, mudando o foco muitas vezes cansativo do conteúdo abordado no livro ao trazer uma apresentação de conteúdo disfarçada de

entretenimento. Logo, o conteúdo do vídeo será visto de forma despreocupada e desinibida, sem cargas de análise gramatical ou de busca por um entendimento completo da mensagem demandada pelo professor.

O quarto recurso para que a proposta MC possa ser aplicada configura-se em um tipo de aplicativo que permite o compartilhamento do livro em formato digital. Este aplicativo permite que o livro seja visualizado na tela pelo professor e aluno, além de permitir interatividade para mudança de páginas, compartilhamento de áudios embutidos e também de vídeos presentes nas lições estudadas. Esse recurso é extremamente necessário para que se atinja fatores motivacionais e de engajamento dos alunos, pois, como vimos na pirâmide anteriormente (figura 6), o ambiente é de extrema importância para que o aluno evolua motivadamente em um processo de ensino.

O quinto e último recurso necessário para o funcionamento da proposta na escola deste estudo foram as plataformas de videoconferência *Zoom* e *Microsoft Teams* profissionais, as quais tornaram a experiência online mais estável e prazerosa (seguindo os conceitos da proposta).

3.5. A instituição de ensino

A instituição foi fundada em 2020, propondo um estilo de ensino online diferente do que se conhecia e que seria responsável por motivar os alunos a aprenderem a se comunicar em contexto de ensino online. Por possuir essa característica online, a escola seria capaz de atender alunos do Brasil todo, compondo um leque bastante variado de estudantes em contato com sua metodologia.

A instituição, por não possuir prédio físico, se atenta a padrões de cores que tentam trazer às redes sociais o que se pretende passar de imagem/mensagem como instituição de ensino: um ensino descontraído e diferente, que foque na comunicação. Outro local em que se pode verificar a “estrutura” da escola é no que se refere às plataformas profissionais de videoconferência utilizadas e customizadas para dar à escola esse ar de descontração.

Os alunos, por sua vez, possuem um perfil muito semelhante: uma busca por um conhecimento oral da língua inglesa que possa fazer com que ingressem ou ascendam no mercado de trabalho. A faixa etária gira em torno dos 20 a 35 anos de idade e as condições econômicas configuram-se em média-alta em sua maioria.

Por fim, o lema da escola traduz muito sobre o que se pensa e se aplica:

Fazer com que o cidadão brasileiro consiga, ao aprender uma nova língua, expandir suas experiências e vivências para além das fronteiras brasileiras, contribuindo para sua formação integral como ser humano globalizado. Para atingir nossa missão, contamos com três pilares norteadores de nossa metodologia, sendo eles:

- Comunicação: sempre focamos na comunicação em todos os processos;
- Customização: cada aluno é considerado individualmente;
- Tecnologia: nossa metodologia é complementada por tudo que há de mais moderno em tecnologia (retirado de registros internos da escola).

3.6. Os professores

Com relação aos profissionais, hoje a escola conta com uma equipe de cinco professores responsáveis pela aplicação da proposta motivacional-comunicativa. Os perfis configuram-se em buscar ensinar de forma divertida e motivada, sem deixar de lado a credibilidade de um ensino de qualidade. Dentre as atribuições dos professores encontra-se a responsabilidade de atuar de acordo com a estrutura sugerida pela proposta MC em que trabalham e serem capazes de adequá-lo de acordo com a realidade subjetiva de cada aluno. Ou seja, o professor possui os moldes, porém possui total autonomia para adequá-los às necessidades do seu aluno em específico afinal, como veremos posteriormente, um dos pontos da *proposta motivacional-comunicativa* é a *customização* do ensino. Os professores, portanto, possuem um material didático e um conjunto de procedimentos a seguir, porém, seguindo os ideais do pós-método, podem livremente adequá-los da forma que mais se mostrar pertinente de acordo com a realidade que venha a enfrentar em sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2006).

3.7. Procedimentos para a análise dos dados

A proposta *motivacional-comunicativa* possui dois conceitos, motivação e comunicação, essenciais a tudo que se propõe com este trabalho. Logo, mostrou-se necessária uma análise sobre cada um deles para que se pudesse verificar alguns aspectos de melhoria nos sujeitos em contato com essa pedagogia após um determinado período de tempo para que assim se pudesse aferir algumas conclusões. Em um segundo

momento, também, após a análise dos dois fatores anteriormente citados, pretendeu-se comparar a proposta em questão ao conceito de pós-método proposto por Kumaravadivelu (2006).

A primeira etapa de análise, referente à motivação, foi analisada com base nos documentos internos mantidos pela escola, chamados de “relatos de aprendizagem”, para que se pudesse resumir as impressões dos alunos sobre o seu próprio processo de ensino. Desta forma, foram analisados os documentos produzidos pelos alunos desde o primeiro momento em que se matricularam na escola, até o momento em que completaram um ano em contato com a metodologia, para que se fosse possível depreender aspectos motivacionais expressos em suas impressões. Por fim, buscou-se relacionar essas constatações dos sujeitos do estudo com a base teórica sugerida pela proposta MC.

A segunda etapa, referente à comunicação, foi analisada de acordo com os documentos (relatos de aprendizagem) produzidos pelos próprios alunos sobre as suas percepções do processo de ensino, assim como mediante as gravações orais que a escola mantém desses alunos. Os documentos, por sua vez, foram analisados para que se tirasse conclusões propositivas sobre a eficácia da proposta MC, enquanto que as gravações orais serviram para que se pudesse avaliar a qualidade da comunicação oral produzida pelos alunos informantes do estudo.

A qualidade da comunicação oral foi avaliada por meio da escala de avaliação utilizada por Cambridge em seus exames internacionais, a chamada *Global Achievement Scale*.

4. ANÁLISE DA PROPOSTA MOTIVACIONAL - COMUNICATIVA

4. ANÁLISE DA PROPOSTA MOTIVACIONAL - COMUNICATIVA

Quando se pensa individualmente em cada um dos aspectos componentes da *proposta motivacional-comunicativa (doravante MC)*, vê-se que todos já foram estudados e utilizados por metodologias anteriores. O que diferencia a proposta MC, portanto, é a forma de abordagem de cada um desses conceitos já existentes e a posterior junção das ideias para se alcançar um todo. Para que isso fosse possível, foi feita uma análise das teorias linguísticas e suas influências em métodos de ensino em capítulos anteriores.

Assim, como espera-se ter sido demonstrado anteriormente, esta proposta que iremos analisar é formada por um compêndio de teorias desenvolvidas a partir das discussões da linguística, tanto na Linguística Aplicada – ao que se refere a ensino, abordagens e métodos –, quanto na Psicolinguística ao se considerar mecanismos cognitivos que ocorrem no processo de se adquirir a língua. Após essa constatação, e considerando a breve análise de métodos realizada nos parágrafos anteriores, pode-se prover uma proposta de ensino de inglês que se configuraria nos primeiros conceitos de um *pós-método*.

Vale lembrar que o termo ‘pós-método’ se refere às ideias de Kumaravadivelu (1994) analisadas nos capítulos 1.1.4.5 a 1.1.4.7 e que essas ideias serão aplicadas, assim como indica o autor, considerando a realidade prática do ambiente de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno a fim de se propor um conjunto de comportamentos componentes da proposta aqui discutida. Kumaravadivelu (1994, p.32) chama de *framework* e divide esses comportamentos em *macroestratégias e microestratégias* (descritos de forma aprofundada no capítulo 1.1.4.7). Nós pretendemos adotar essa mesma prática ao comparar a proposta MC ao *framework* de Kumaravadivelu, como também propor uma analogia própria entre a estrutura de uma *casa* e a proposta MC.

O *framework*, aos moldes da pedagogia do pós-método de Kumaravadivelu (*op. cit.*), antecipado aqui e melhor aprofundado a seguir, irá se configurar em 4 estratégias Macro, descritas no capítulo 3.1: a) abordagem comunicativa, b) habilidades linguísticas, c) pirâmide e d) customização. E em 4 estratégias Micro, chamadas no capítulo “3.2”, a seguir, de *Etapas do Processo de Execução da proposta*: 1ª Guidance, 2ª Estruturas Iniciais da Comunicação, 3ª Lapidação da Comunicação e 4ª Independência Linguística.

4.1. A estrutura da *casa* (Macroestratégias da proposta)

Como vimos anteriormente, o conceito de competência de Chomsky não foi suficiente para suprir as demandas dos métodos de ensino de inglês, dando espaço para o conceito de competência comunicativa de Hymes (1979). A contribuição deste, permitiu que se somasse o fator social ao conceito de competência daquele, contribuindo para que as ideias de um outro estudioso, Vygotsky, ganhassem ainda mais evidência. Na proposta que valemos aqui, portanto, parte-se de uma comunicação contextualizada e que considere fatores sociais para se fazer com que o aluno produza oralmente na língua alvo. A abordagem comunicativa, portanto, por se encontrar muito bem alinhada às teorias linguísticas de Hymes e de Vygotsky, se configura na primeira das macroestratégias que compõem a proposta MC.

Para fins de comparação, antes que possamos descrever na prática o funcionamento desta macroestratégia, pode-se citar alguns métodos convencionais e suas práticas: em alguns, ao se pretender ensinar o *Be Verb*, por exemplo, a forma utilizada é a de apresentar a estrutura do tópico gramatical em questão e depois pedir exemplos sobre aquele tópico, instigando criações que venham do aluno. Outros métodos, por sua vez, apresentam o *Be Verb* e simulam situações de conversação em torno do tópico, deixando claro aqui o objetivo gramatical dessa simulação.

O que é sugerido pela proposta MC, em contrapartida, é que, desde o início de uma lição na língua alvo, o objetivo seja estabelecido em torno de uma habilidade comunicativa e que o tópico gramatical seja o *meio* para se atingir essa habilidade, e não o *fim*. Exemplo: Estabelece-se que em uma determinada lição será ensinado o tópico comunicativo “falar de onde você vem”. Sabe-se, por exemplo, que o verbo *Be* é essencial para se dizer “*I’m from...*” ou “*Where are you from?*” e para se estabelecer comunicação, então, nesse processo, o aluno irá utilizar-se do tópico gramatical para *transmitir* sua mensagem e também para *receber* a mensagem do outro. Vale dizer, que não se trata de gramática implícita como é o caso do método *audiolingual*, mas de gramática consciente e que seja direcionada a emissão e recepção da mensagem.

b) Habilidades linguísticas

Como realçou muito bem Widdowson (1990), para que um método seja eficiente, ele deve abordar as quatro habilidades linguísticas - fala, audição, leitura e escrita - com

a mesma intensidade. Isso significa dizer que um aluno que aprenda ouvindo, falando, escrevendo e lendo será mais bem sucedido linguisticamente, pois terá avançado esses “pilares” em uníssono. A competência linguística, por sua vez, será um resultado advindo dessa abordagem conjunta.

Outros autores que contribuíram bastante para o estudo das habilidades linguísticas foram Cassany, Luna e Sanz (1998), que não só as dividiram em habilidades *receptivas* (leitura e audição) e *produtivas* (fala e escrita), mas também apontaram aquelas como Compreensão Oral e Compreensão Leitora e estas como Expressão oral e Expressão escrita.

A proposta MC busca embasar todos os seus processos em torno da prática das quatro habilidades linguísticas, sempre alimentado pelos conceitos motivacionais e comunicativos. Em outras palavras, o conceito das quatro habilidades linguísticas funcionaria como a fundação de uma casa, a abordagem comunicativa seria a estrutura e a motivação seria o solo sobre o qual a casa se instalaria.

Pode-se questionar como se abordaria as quatro habilidades, por exemplo, em um exercício de *listening*, exemplificamos a seguir:

- Para a fala, uma das formas pode ser utilizar o tópico em questão para se fazer perguntas preparatórias ao aluno antes que ele ouça o áudio, ou perguntas de compreensão após ouvir.
- Quanto à escrita, pode-se pedir ao aluno que escreva alguns tópicos que imagine ouvir no áudio, para prepará-lo; ou pode-se pedir que escreva em tópicos breves o que entendeu do áudio após ouvir.
- Para a leitura, após ter praticado o *listening* puro - sem contato visual - o professor mediador pode fornecer a transcrição do áudio para que o aluno consiga ouvir e ler ao mesmo tempo; há também a opção de ler a transcrição sem o áudio em andamento.

Observa-se no parágrafo anterior, que em um simples exercício de *listening* todas as habilidades foram usadas, enriquecendo o alcance do exercício, e não limitando-o a categorias frias de “nesta prática, será treinada a sua habilidade escrita” ou “nesta, você irá treinar os ouvidos”.

Por fim, é importante lembrar que a motivação deve estar presente durante as mediações do professor, motivando seu aluno a produzir dentro dos ‘quatro pilares’ do

conhecimento linguístico. Vê-se, também, na ótica da proposta MC, como positivo o fato de se fazer com que esse aluno esteja ciente do processo pedagógico no qual se embasou uma atividade de sala de aula, pois isso o motivaria ao compreender o porquê de estar executando aquela tarefa.

c) Pirâmide

No capítulo 1.3.3, foi apresentada uma pirâmide motivacional voltada para o ensino de línguas. Da mesma forma que a de Maslow (1970) começava por fatores fundamentais necessários para que se pudesse alcançar níveis mais avançados, a pirâmide motivacional para ensino de línguas também se posiciona.

Sua função em aplicação na proposta MC é a de concentrar em si a *base* necessária para que a abordagem comunicativa seja bem executada pelo professor mediador, assim como pelo aluno. Um exemplo para se compreender esse conceito seria dizer que o aluno motivado corretamente, recebendo o correto e pontual feedback do professor e sentindo-se bem no ambiente da sala de aula, possuiria produções muito mais bem alinhadas com as propostas comunicativas do que se esses mesmos fatores não tivessem sido considerados. E é por isso que a pirâmide se configura, ao lado de conceitos motivacionais, como o *solo* sobre o qual a metodologia se instala, pois, sem eles, a comunicação não se estabeleceria, o que comprometeria o restante do processo.

Dado o foco prático deste capítulo, ainda é importante demonstrar como cada um dos níveis da pirâmide - ambiente, filtro afetivo, mediação e pertencimento, feedback, autonomia linguística e independência - aparecem na prática da proposta MC. Isso poderia ser visualizado em um exercício de *speaking* clássico. Observemos, então, o passo-a-passo da aplicação da Pirâmide acontecendo por trás da produção oral do aluno. Cada ação equivale a um nível da pirâmide, sendo a Ação 1 equivalente ao nível mais baixo:

- Ação 1 (ambiente): diante de um ambiente confortável (físico ou virtualmente) no qual fatores visuais e auditivos são estimulantes (visual da aula/sala de aula, sons, conforto...), o professor pede ao aluno que execute uma produção oral.
- Ação 2 (filtro afetivo): tranquiliza-o sobre possíveis erros e lembra esse aluno de que o objetivo neste momento é o de se estabelecer comunicação, de se fazer

entender, transmitindo e recebendo uma mensagem efetivamente. Lembra-o, também, do quanto ele teve uma produção mais efetiva em outro exercício no passado, no qual não se preocupou em monitorar seus erros ou seu uso gramatical.

- Ação 3 (mediação e pertencimento): quando, em grupos de dois ou mais alunos, o professor realiza a mediação instigando a discussão por meio de perguntas como “O que você acha sobre o que o Aluno A disse?”, “Você concorda? Comente.”, “Pergunte ao Aluno B agora.”, “Faz sentido, Aluno A?” e etc. Quanto menor o tempo de fala do professor, maior será o tempo de fala do aluno. Uma fórmula básica que pode ser adotada pelo professor é a seguinte:

- T.T.T. (*teacher talking time* [tempo de fala do professor]) BAIXO equivale a S.T.T. (*student talking time* [tempo de fala do aluno]) ALTO.

- Ação 4 (*feedback*): Fornece um *feedback* positivo que seja preciso e genuíno sobre a produção do aluno. Raras serão as situações em que o professor não encontrará um único fator a ser elogiado. Vale dizer que as expectativas do professor devem ser alinhadas com o nível do aluno. Não menos importante, o professor deve saber usar o *feedback* com cuidado, pois o excesso do uso pode causar desvalorização do mesmo.

- Ação 5 (autonomia e independência linguística): Por fim, em outro momento, o professor pode instigar o aluno a pesquisar um tópico relacionado ao que foi discutido - na internet, naquele mesmo instante - e comentar sobre ele livremente, dando ao aprendiz certa autonomia na pesquisa e na produção.

O exemplo acima configura-se em torno de um exercício de *speaking*, mas fica claro que as ideias podem ser adequadas a todos os tipos de exercícios e situações, salvo raras exceções e adequações. O importante é que o professor mediador que se utilize da proposta MC esteja ciente do processo acima para que consiga adequá-lo a cada realidade diversa que se apresente em ambiente de sala de aula.

d) Customização

Todas as etapas acima, assim como a pirâmide motivacional, o conceito do F.A.L.E. (fala, audição, leitura e escrita) e a abordagem comunicativa, por mais que se

configurem em componentes da proposta, não devem ser seguidos às cegas. Pelo contrário, o professor deve conhecê-los muito bem para poder aplicá-los de forma eficiente de acordo com a realidade de cada aluno, *customizando* a abordagem. Exemplo:

- Um aluno possui um foco claramente voltado à escrita, pois precisará responder *e-mails* em inglês.

Nessa situação, o foco do professor deve ser em torno da escrita, obviamente. Isso não significa, porém, que ele deverá ignorar os conceitos anteriores descritos, mas sim que irá *direcioná-los*, como uma bússola, para o *norte* que mais agregue ao seu aluno. Exemplo 2:

- Aluno diz que só quer aprender a falar, que não quer ver gramática ou vocabulário.

Ora, sabemos que isso não é possível, mas jamais deveria esse aluno ser abordado de forma a desrespeitar seus desejos. Então, em vez de ficar conversando com o aluno sem se valer de uma base gramatical e de vocabulário – o que iria em direção oposta a que a proposta MC propõe – o professor poderia utilizar tópicos gramaticais e de vocabulário para gerar conversação com esse aluno (mais uma vez redirecionando as aplicações da proposta para a necessidade/desejo do aprendiz).

4.2. Etapas do processo de execução da proposta MC (Micro estratégias)

Após a compreensão das quatro macroestratégias centrais da proposta MC, o professor poderá se atentar a *momentos* de aplicação desses conceitos. Esses momentos, compostos dos quatro elementos, que discutiremos a seguir, buscam guiar a intensidade e o foco da abordagem do professor para que a aplicação da proposta ocorra de forma sutil e que não se distancie do que é central a ele: os fatores *motivacionais* e *comunicativos*.

- 1º - *Guidance* (Guia): Nesta etapa, o professor será responsável por identificar possíveis traumas passados com a língua e buscar guiar o aluno em direção aos

conceitos motivacionais centrais da metodologia. Experiências ruins com métodos anteriores, problemas de autoestima, perfeccionismo que não permita erros... e o que mais for possível de ser identificado, deve ser considerado. O objetivo, aqui, é o de preparar o *filtro afetivo* desse aluno, eliminando quaisquer impeditivos que possam atrapalhar o processo de aquisição da linguagem.

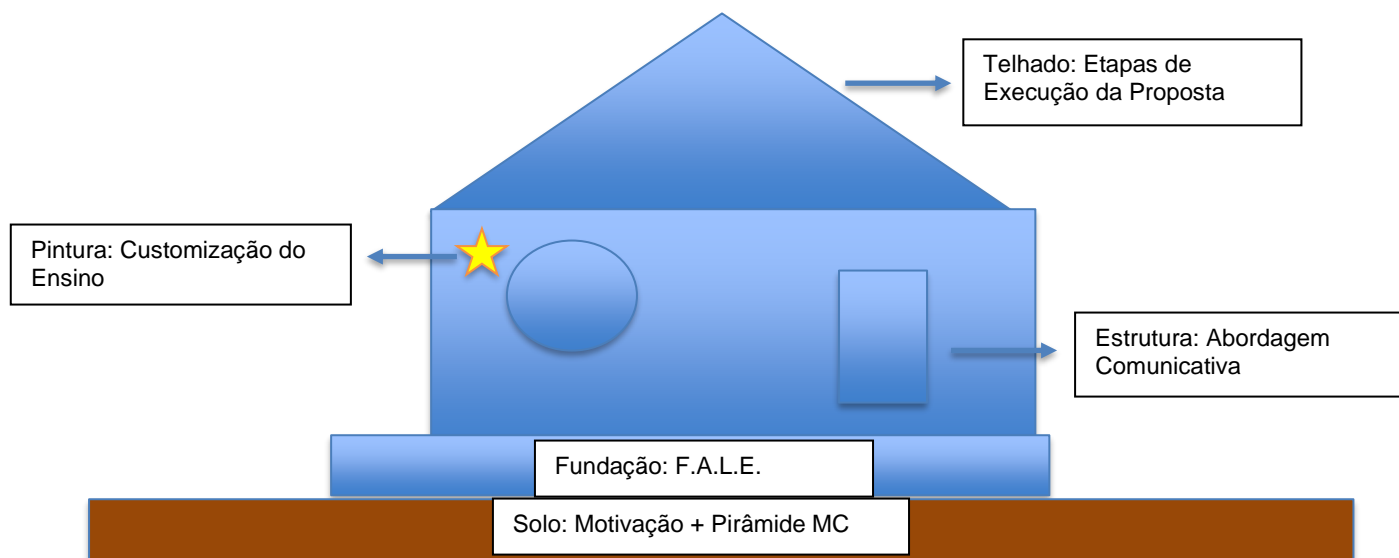
2º - Estruturas Iniciais da Comunicação: Após a etapa *Guidance*, o aluno já possui o emocional favorável, ou seja, está mais suscetível ao processo da proposta motivacional-comunicativa e assim já se torna possível estruturar situações de comunicação – mediadas pelo professor – para que o aluno comece a sentir que está evoluindo na sua capacidade de se comunicar na língua alvo (fator de maior impacto na percepção de aprendizagem, como identificado pelos *Relatos de Aprendizagem*). É importante ressaltar que o foco dessa etapa é fazer com que o aluno fale, ou produza, em inglês, e não que tenha perfeição gramatical. Por isso, por mais que seja ‘doloroso’ para o professor, nesse momento, a correção deve ser evitada. Caso seja excepcionalmente necessária, deve ser feita ao final da produção do aluno, jamais interrompendo-o durante um ato comunicativo. É importante lembrar que o que se propõe aqui não é exatamente o padrão de correção da abordagem comunicativa, o qual instrui para que se corrija a produção oral do aluno após este ter terminado de falar. O que propomos, na verdade, é que, nessa etapa, a correção seja, de modo geral, abolida das atividades comunicativas, deixando o aluno produzir de forma ‘desinibida’ e ‘livre’.

3º - Lapidação da Comunicação: Uma vez sem bloqueios – após o *Guidance* – e sem ‘medo’ de falar – após as Estruturas Iniciais da Comunicação –, finalmente mostra-se possível melhorar as produções orais dos alunos. E assim, com auxílio dos passos na Pirâmide Motivacional, o professor deve atuar de forma mais pontual para corrigir erros gramaticais e de pronúncia nas produções do aluno, guiando-o para a última etapa do processo: A Independência Linguística.

4º - Independência Linguística: Na última etapa, o aluno já é capaz de evoluir por si só, consumindo todo e qualquer conteúdo na língua alvo de forma independente. E, por ter antes aprendido a cometer erros enquanto falava/produzia, esse aluno não terá mais entraves que o impeça de se arriscar por novos caminhos – afinal, para esse aluno, aprender uma língua será uma jornada interminável e de muitos caminhos.

Considerando-se o exposto anteriormente, e nos utilizando da analogia com a estrutura de uma casa, podemos, por fim, ilustrar a proposta motivacional-comunicativa da seguinte forma:

Figura 8 - Ilustração da proposta Motivacional-Comunicativa em analogia à estrutura de uma casa



Fonte: Elaborada pelo autor.

4.3. Avaliação da *performance* oral do aluno em contato com a proposta MC

Após a apresentação teórica e prática a respeito da proposta MC anteriormente em 3.1 e 3.2, pretendemos, com esta seção e suas subseções, ilustrar a performance de um dos alunos que esteve em contato com a proposta por 1 ano e assim visualizar se os fatores que descrevemos podem ser verificados na prática. Primeiramente, em 3.3.1, buscamos esclarecer fatores com relação à forma de se “medir” conhecimento linguístico; em 3.3.2, propomos a escala que será utilizada para avaliar esse conhecimento; em 3.3.3, analisamos as produções orais do aluno; na subseção 3.3.4 avaliamos alguns fatores relacionados à motivação e, por fim, em 3.3.5, comparamos a proposta MC ao conceito de pós-método de Kumaravadivelu (2006).

4.3.1. *Common European Framework Reference (CEFR): Uma forma de se medir a língua*

Dada a grande influência da “régua” de Cambridge neste trabalho e também para que se torne possível avaliar a *performance* oral do aluno, mostra-se pertinente uma análise sobre suas ideias para a compreensão do que ela propõe como *capacidades linguísticas* e também porque esses conceitos foram adotados neste trabalho para se avaliar o informante desta pesquisa.

Pode-se dizer que o CEFR é uma das formas mais eficientes e confiáveis que possuímos de se “medir” a língua. Nele, temos o desdobramento das habilidades linguísticas – fala, audição, leitura e escrita - em *capacidades*¹⁰, em vez de *formas*. Como já mencionado anteriormente, à luz de Widdowson (1990), é dessa maneira que um curso de línguas deveria ser estruturado. Cambridge (2020) diz que o objetivo de criação do quadro do CEFR foi “criar um sistema que permitisse aos educadores e aprendizes falarem sobre suas experiências linguísticas, como também refletir sobre seu próprio desempenho”. A tabela abaixo ilustra bem o fator das *capacidades* linguísticas que estamos discutindo:

Tabela 2 - Common European Framework of Reference for Languages

		Level	General description	Cambridge English Exam
Proficient user	C2	Mastery	Highly proficient – can use English very fluently, precisely and sensitively in most contexts	Cambridge English: Proficiency
	C1	Effective Operational Proficiency	Able to use English fluently and flexibly in a wide range of contexts	Cambridge English: Advanced
Independent user	B2	Vantage	Can use English effectively, with some fluency, in a range of contexts	Cambridge English: First/First for Schools
	B1	Threshold	Can communicate essential points and ideas in familiar contexts	Cambridge English: Preliminary/ Preliminary for Schools
Basic user	A2	Waystage	Can communicate in English within a limited range of contexts	Cambridge English: Key/Key for Schools Cambridge English: Flyers
	A1	Breakthrough	Can communicate in basic English with help from the listener	Cambridge English: Movers Cambridge English: Starters

Fonte: Cambridge.

¹⁰ Capacidades: o que o aprendiz é capaz de fazer com a língua em uso; *can do statements* do inglês. (Cambridge University).

Nota-se que, ao atentar-se ao campo *General Description*, um determinado aluno, nivelado com capacidades “C1” (*consegue utilizar o inglês fluentemente e flexivelmente em diversos contextos*, tradução nossa), por exemplo, seria capaz de produzir na língua alvo com considerável proficiência se comparado a um aluno de nível “A2” (*consegue se comunicar em inglês em um número limitado de contextos*, tradução nossa). Dessa forma, permite-se que professores consigam avaliar seus alunos dentro daquilo que é esperado que produzam com relação aos seus níveis de capacidades.

Seguindo os preceitos anteriores, a *performance* oral do informante deste estudo foi verificada e avaliada de acordo com seu nível de capacidades linguísticas: o nível B1. Os fatores que nos interessam são, portanto, aqueles presentes neste nível – referentes aos usuários com certa independência no uso da língua - e o campo *General Description*, que trata das *capacidades* do usuário em uma língua. Abaixo, a tradução dos níveis no campo que nos interessa pode ser verificada:

B1: *Consegue comunicar pontos e ideias essenciais em contextos familiares.*
(*tradução nossa*).

Após observarmos o nível exclusivo B1 do CEFR e as capacidades que o aluno apresentaria nesse nível (fator importante a este trabalho), abaixo propomos o que foi objetivado pelo Conselho da Europa ao criar o CEFR.

1. ⇒ promover o plurilinguismo e a diversificação na escolha das línguas no currículo;
2. ⇒ apoiar o desenvolvimento e a demonstração do perfil plurilíngue de alunos individuais;
3. ⇒ desenvolver e rever o conteúdo dos currículos de línguas e definir descritores positivos adaptados à idade, aos interesses e às necessidades dos alunos;
4. ⇒ conceber e desenvolver livros didáticos e material didático;
5. ⇒ apoiar a formação de professores e a cooperação entre professores de diferentes idiomas;
6. ⇒ melhorar a qualidade e o sucesso na aprendizagem, ensino e avaliação; e
7. ⇒ facilitar a transparência nos testes e a comparabilidade das certificações (CONSELHO DA EUROPA, 2017).

Compreender o CEFR e sua proposta de capacidades linguísticas se mostrou essencial para que pudéssemos prosseguir com a escala de análise, também proposta por Cambridge, que adotamos para avaliar o informante deste estudo. É importante dizer que reconhecemos que a abordagem que fizemos do quadro encontra-se longe de completa,

uma vez que as possibilidades de uma análise que assim o fizesse seriam longas e desnecessárias a nossos propósitos.

4.3.2. A escala utilizada para se avaliar a performance oral do aluno

A escala utilizada para medir a *performance* oral dos alunos é algo que se mostra de extrema importância para esta proposta, uma vez que ela está diretamente interligada aos resultados propostos. Por esse motivo, a que escolhemos, foi aquela utilizada por Cambridge (2022) em seus exames classificatórios recorrentes no mundo todo (*Council of Europe*, 2001). Ela é chamada, no idioma original, de *Global Achievement Scale* (escala de alcance global, em tradução literal nossa), e considera os seguintes critérios para análise da oralidade:

- a) *Grammar and Vocabulary*: Este critério é responsável por indicar o nível das *formas gramaticais* que o usuário possui. Também avalia a diversificação do uso de vocábulos que o falante possui.
- b) *Discourse Management*: Este critério é responsável por medir o nível de hesitação do sujeito e a quantidade de repetições que ele produz enquanto se comunica.
- c) *Pronunciation*: Avalia a pronúncia e entonação de frases e palavras, assim como a articulação de sons de modo geral.
- d) *Interactive Communication*: O último critério avalia a capacidade do aprendiz de trocar de turno com quem está se comunicando ou de iniciar um novo tópico sem intervenção do falante superior. As tabelas completas de Cambridge encontram-se no final deste trabalho.

Para fins de análise, utilizaremos, neste trabalho, somente os critérios expostos em a) e b) para avaliar a oralidade do nosso informante.

Mostra-se necessário entender como será feita a análise da *performance* do aluno em cada um desses aspectos. E, para isso, mostra-se necessária a compreensão do conceito de *bands*. Na tabela abaixo, eles são as categorias de 1 a 5 abaixo do nível B1, configurando-se em suas subcategorias:

Figura 9 - Avaliando a *performance* da fala (nível B1)

B1	Grammar and Vocabulary	Discourse Management	Pronunciation	Interactive Communication
5	<ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of simple grammatical forms, and attempts some complex grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary to give and exchange views on familiar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces extended stretches of language despite some hesitation. Contributions are relevant despite some repetition. Uses a range of cohesive devices. 	<ul style="list-style-type: none"> Is intelligible. Intonation is generally appropriate. Sentence and word stress is generally accurately placed. Individual sounds are generally articulated clearly. 	<ul style="list-style-type: none"> Initiates and responds appropriately. Maintains and develops the interaction and negotiates towards an outcome with very little support.
4	<i>Performance shares features of Bands 3 and 5.</i>			
3	<ul style="list-style-type: none"> Shows a good degree of control of simple grammatical forms. Uses a range of appropriate vocabulary when talking about familiar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces responses which are extended beyond short phrases, despite hesitation. Contributions are mostly relevant, but there may be some repetition. Uses basic cohesive devices. 	<ul style="list-style-type: none"> Is mostly intelligible, and has some control of phonological features at both utterance and word levels. 	<ul style="list-style-type: none"> Initiates and responds appropriately. Keeps the interaction going with very little prompting and support.
2	<i>Performance shares features of Bands 1 and 3.</i>			
1	<ul style="list-style-type: none"> Shows sufficient control of simple grammatical forms. Uses a limited range of appropriate vocabulary to talk about familiar topics. 	<ul style="list-style-type: none"> Produces responses which are characterised by short phrases and frequent hesitation. Repeats information or digresses from the topic. 	<ul style="list-style-type: none"> Is mostly intelligible, despite limited control of phonological features. 	<ul style="list-style-type: none"> Maintains simple exchanges, despite some difficulty. Requires prompting and support.
0	<i>Performance below Band 1.</i>			

Fonte: Cambridge (2022).

Como se pode notar, os *bands* são responsáveis por subdividir o nível B1 em partes menores e, conseqüentemente, mais fáceis de serem medidas. É, portanto, auxiliada por essa subdivisão dos *bands* e dos critérios de *Grammar and Vocabulary* e *Discourse Management*, que a oralidade do informante deste estudo foi analisada.

Abaixo, apresentamos um exemplo da análise da seção *Grammar and Vocabulary*, sugerida por Cambridge (2022), para apreciação:

Figura 10 - Exemplo de avaliação da fala

Cambridge
English Qualifications

Assessing speaking performance – Level B1
GRAMMAR AND VOCABULARY

Name of student: Kenza Parts 1 and 2

Does the speaker use simple grammatical forms with control?

Good	Not so good
<i>I am from Algeria</i> (Part 1)	<i>A salon beauty</i> (Part 1)
<i>I was a student</i> (Part 1)	

Does the speaker attempt to use complex grammatical forms?

Good	Not so good
<i>I generally get to work by car</i> (Part 1)	<i>The lady which is connected</i> (Part 2)
<i>I have finished at the university</i> (Part 1)	

Fonte: Cambridge (2022).

(*Speaking performance*). Em um segundo momento, podemos perceber o critério objetivo da avaliação expresso pela pergunta “*Does the speaker use simple grammatical forms with control?*” (o falante utiliza formas gramaticais simples com controle?), o qual aceita somente duas respostas possíveis sobre a produção do aluno: *Boa* ou *Nem tanto*. Ao mesmo tempo, podemos observar certo caráter subjetivo presente na análise do avaliador que iria responder a essa pergunta: o que significaria, por exemplo, “usar formas gramaticais com controle”? Poder-se-ia argumentar que seria o uso “adequado” das formas gramaticais, mas ficaria claro o caráter subjetivo dessa classificação.

Compreendido o *design* da análise, apresentamos as perguntas adaptadas da escala que serão respondidas pelo pesquisador para se analisar a *performance* oral do informante:

- 1- O falante usa formas gramaticais simples com controle?
- 2- O falante tenta usar formas gramaticais complexas?
- 3- O falante apresenta um uso amplo de vocabulário?
- 4- Há muita hesitação para se comunicar?

5- As contribuições são relevantes? Há muita repetição de ideias?

6- O falante utiliza dispositivos de coesão para organizar suas ideias?

Entendemos, portanto, que a análise que propomos neste trabalho, por embasar-se na escala descrita anteriormente e nas conseqüentes perguntas listadas, configura-se em subjetiva por conter as impressões do autor deste estudo como *guia* da análise. Vale dizer, também, que isso a configura em uma análise qualitativa, como vimos no capítulo da metodologia.

4.3.3. Análise das transcrições das gravações orais

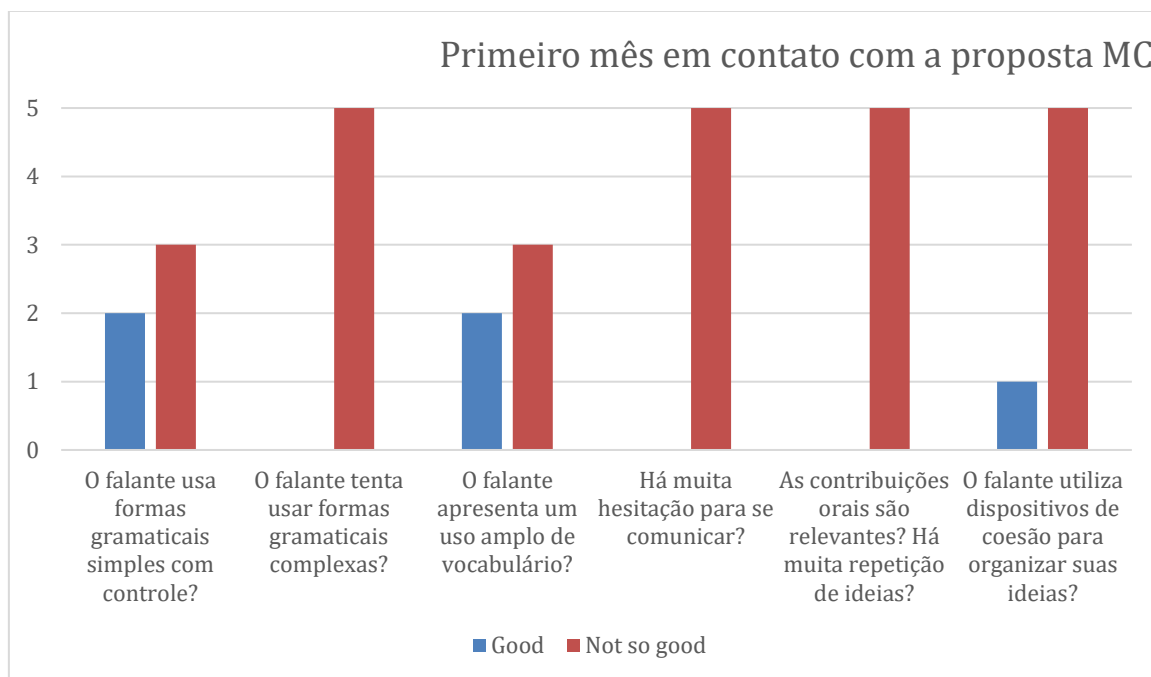
Como proposto anteriormente na metodologia deste trabalho, a análise da *performance* oral se dividiu em dois momentos: o primeiro, responsável por verificar as produções iniciais dos alunos em seu primeiro mês em contato com a proposta MC e, em um segundo momento, aproximadamente após o período de 1 ano em contato com a metodologia.

A iniciar pelo momento inicial, o primeiro mês do aluno 1 em contato com a proposta MC, a seguir, foram transcritas algumas frases aleatórias, produzidas pelo informante em diversos contextos de comunicação. Essas frases serão analisadas com base nas perguntas listadas na seção anterior, compondo um gráfico inicial das produções desse aluno.

- Frase 1: *have a health food because of the culture, these, these, countries, because of the colonization, these, these countries, these colonization is about é... sobre, como é que eu posso falar? A colonização foi mais ca terra, entendeu? É por isso que eles tinham... eu entendo que tenha um, um hábito mais saudável que os Estados Unidos, essas coisas, ceis tão enten...*
- Frase 2: *The US, the US, the culture is... the food eating food, food, the fastfoods, é a cultura deles pra comer mais fastfood essas coisas.*
- Frase 3: *É, pode ser using the passive voice can give your writing a more academic tone, you can also see.. these tends, trends in food sales in both regions informal, non-academic, these trends can also be se;en in food sales in both regions, formal academic.*

- Frase 4: *I like this idea, because if can to please in after my work for example I live ((risos)) five, quarteirões de, da UNIP.*
- Frase 5: *Blocks da UNIP, for me is nor..., tipo, easy, tipo to the have a class, no the process to go, because I live in, in...*
- Frase 6: *Near, isso from university, but I don't know man, I think, I need to, I don't have disci, discipline about it, for the master é, you need to have a...*
- Frase 7: *The economic situation in for example, Argentina, e., Venezuela is complicated and... and... only country is more, more is okay is brazilian the situation, and for this é you try to join the siemens, the departments for represent more money, in result for all companies, all companies for siemens and to do this in brazilian, in Africa country sub, subdesenvolvidos...*
- Frase 8: *Underdeveloped, and I think it's interesting, because if I can go to work in México, Argentina, Venezuela, Colombia, I can, I don't have problem. I only apply for vaga for...*
- Frase 9: *Not Brazil have a good education, but you understand, have only, não sei como falar, revenda só de um lugar...*
- Frase 10: *Resell, resell ,ok, for example in, I think its Paraguai have only resell, don't have factory and the clients the other companies have your factories in Paraguai contact a siemens Brazil or Argentina and have this, this contact and buy a equipment or access, access, assistant about this equipment, but in Paraguai only resell.*

Alguns fatores que podem ser observados nas produções desse aluno 1 se dão pelo excesso na repetição de informação. Há, também, um elevado uso da língua portuguesa quando não se possui o vocábulo necessário para se expressar uma determinada ideia, assim como uma clara dificuldade de se articular essas ideias de forma coesa. Na sequência, em resumo a essas ideias, propomos um gráfico, o qual foi organizado com base nas perguntas adaptadas da escala de Cambridge, assim como nos critérios *Good* e *Not so good*, seguidos da atribuição qualitativa de 1 a 5 dos *bands* vistos anteriormente:

Gráfico 1 – Critérios *Good* e *Not so good*

Fonte: Elaborado pelo autor.

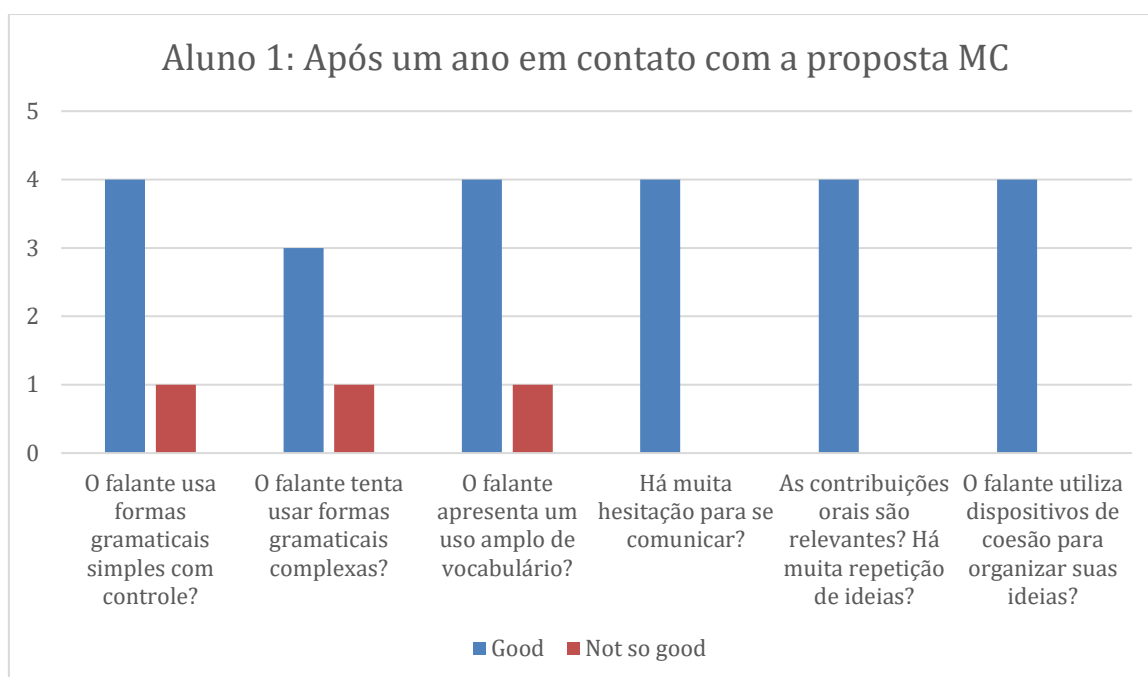
Ao se analisar o gráfico anterior, verifica-se claramente a tendência ao critério *Not so good* das produções desse aluno, o que vai diretamente de encontro com as impressões pessoais do aluno, que podemos verificar ao longo do tempo, demonstrando certa consciência sobre suas dificuldades com a língua.

Após essa análise inicial, podemos analisar as frases produzidas pelo aluno 1 após um ano do seu contato com a proposta MC e propor um segundo gráfico. Vamos a elas:

- Frase 1: *yes, yes, sleep in hotel, but different hotel... a natural hotel... maybe you have contact with the animals... maybe a farm hotel.*
- Frase 2: *yes, yes.. four days... my vacation is only one week and four days for me is nough* (falando sobre férias em um hotel).
- Frase 3: *I don't know Monte Verde...*
- Frase 4: *I think it's a nice idea... I don't know Monte Verde... My friends speak very well about the city, about the food... about the trip...*
- Frase 5: *We go to Monte Verde... I want to stay four days in July...*
- Frase 6: *I don't know i'ts about the price, because my friends speak very expensive... but I like this idea.*

- Frase 7: *I don't know you recommend for me... I don't have so much money.*
- Frase 8: *Do you think I can go and gastar... spend, little money?*
- Frase 9: *I like the idea... I go to Monte Verde!*
- Frase 10: *What do you think about the clothes I need to bring? bring, levar, né?*

Gráfico 2 – Critérios *Good* e *Not so good*



Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao observar o gráfico anterior, pode-se observar que as produções do informante/aluno 1 evoluíram de forma considerável em todos os aspectos analisados pelas perguntas, especialmente nos três últimos. Observa-se, também, que os fatores melhor afetados pela proposta MC foram exatamente aqueles propostos como base: As ideias motivacionais e comunicativas, as quais, além de darem o nome à proposta, são responsáveis por manter o aluno se comunicando na língua alvo de forma motivada e desinibida.

Analisou-se, a seguir, a *performance* de um segundo aluno, o qual é denominado de aluno 2, seguindo os mesmos critérios utilizados com o aluno 1. Inicia-se então, pelas produções iniciais desse aluno:

Frase 1: *Hi, we are talking about... ããã, “ar” na/t/ional skills.*

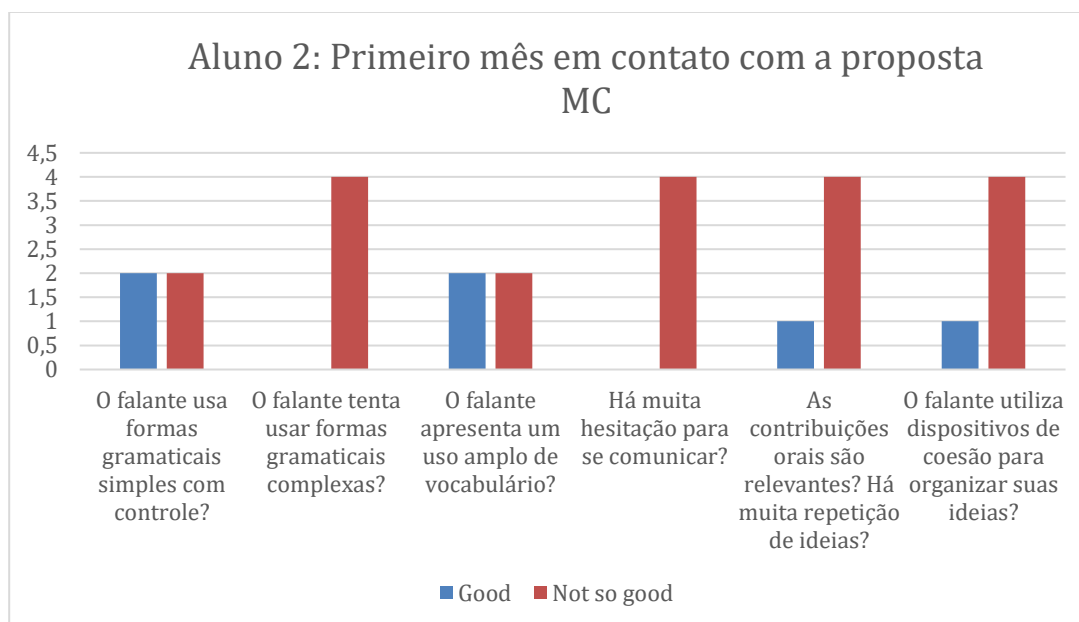
Frase 2: *We’re ...ãããã... gód good, at sports, we are ãããã champions in handball ‘word’, we are gold ‘m/i/dal’ in the last olimpics.*

Frase 3: *we have the best na/t/ural landscapes, like Maragogi and Bonito, in Mato Grosso do Sul.*

Frase 4: *ããã... ...we are the best in memes, we “joke” (/dʒɔk/) about everything.*

Pode-se observar que o aluno 2 já possuía um certo conhecimento prévio, mas que seu nervosismo o impedia de conseguir produzir de forma fluida, encontrava-se, portanto, na etapa *Estruturas iniciais da comunicação*. O gráfico ilustra esse fator:

Gráfico 3 – Fator das estruturas iniciais da comunicação (*Good* e *Not so good*)



Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim como o aluno 1, o aluno 2 apresentou uma dominância do fator *Not so good*, o qual, um ano depois, cedeu lugar ao fator *Good*, como pode ser visualizado a seguir:

Frase 1 (descrevendo locais expostos em fotos): *The first is Fernando de Noronha... is a natural beach with a lot of forests and plants..*

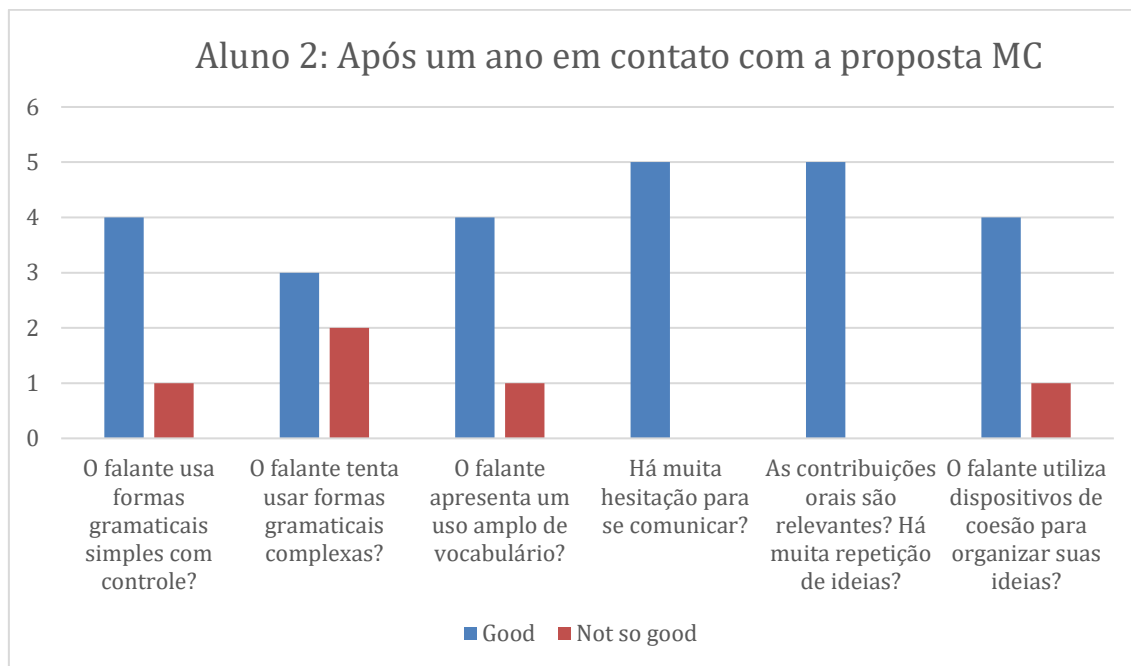
Frase 2: Next place is Bonito, in Mato Grosso do Sul...

Frase 3: Blue Lake, in Bonito, ‘it’s’ a giant under the land cave with blue water...

Frase 4: Farol Santander is a high tower 'on' the downtown of São Paulo city.

As frases acima, mesmo que sucintamente, demonstram uma melhoria nas pausas do aluno e um maior controle da língua, como é observado no gráfico de forma ilustrativa:

Gráfico 4 – Fator Good e Not so good



Fonte: Elaborado pelo autor.

Por fim, é importante ressaltar que a análise acima reflete, sucintamente, o que foi observado em um vasto acervo de dados coletados pela escola e que foram analisados por nós em sua totalidade. A intenção, porém, não foi examinar todos os alunos e dados exaustivamente, mas, sim, conseguir contextualizar o que foi proposto por esta análise. Os dois informantes observados foram, portanto, documentados intencionando-se uma ilustração da proposta MC, antes de uma análise quantitativa aprofundada.

4.3.4.A aplicação da proposta MC de acordo com a visão dos professores da instituição

A análise descrita anteriormente passou por produções e resultados de um aluno que esteve em contato com a proposta MC a fim de verificar possíveis melhorias nas produções do aluno que seriam advindas da aplicação da proposta MC. Não se pode

esquecer, porém, do fato de que essa proposta foi aplicada por um professor que também esteve em contato com a proposta e com o aluno em questão. É por isso que, na sequência, pretende-se relatar a percepção do professor em relação ao processo. Vale dizer que, para o primeiro aluno (informante), as aulas foram conduzidas pelo próprio pesquisador deste trabalho.

Imaginando o primeiro dia de aula do aluno 1. Ele encontra-se nervoso e com expectativas muitas vezes desalinhadas do que seria a realidade do curso que está prestes a começar. Os motivos para isso podem ser em parte advindos de experiências passadas ou até mesmo por desconhecer totalmente o que virá pela frente no tal curso. É nesse momento, então, que o professor atua com a etapa *Guidance*, a qual foi descrita anteriormente. Abaixo, uma sessão de perguntas e respostas com o *Professor pesquisador*, responsável pelo aluno 1 e, também, com um outro professor que atua com a proposta MC há mais de 2 anos e acompanhou o aluno 2, este será chamado de *Professor MC*.

1- *Guidance*, como você aplica?

Professor pesquisador: Eu acredito que essa etapa é muito mais sobre você escutar o seu aluno, entendendo realmente o que ele está tentando te dizer. Não se trata de tentar impressioná-lo ou tentar empurrar algo que você acredita ser o correto com toda a sua bagagem e conhecimento linguístico... se trata mais de realmente ouvir e conseguir, a partir do que você ouve, atuar de forma a fazer com que seu aluno perceba a sua metodologia como “aconchegante” ... adoro essa palavra para descrever esse momento. Uma vez que você realmente entende o que o seu aluno está “gritando” para que alguém ouça, o restante fica muito mais fácil para que você o guie a caminho do sucesso com a língua. Acredito, porém, que você não deve somente aceitar o que o aluno requisitar e simplesmente seguir aquilo mesmo sabendo que não vai funcionar... você deve, na verdade, entender o que ele pede e por que pede, para assim poder sugerir e explicar o melhor caminho a ser seguido (sempre seguindo os princípios comunicativos e motivacionais da proposta de ensino, embasado por uma abordagem que contenha todas as habilidades e competências linguísticas envolvidas). O *Guidance* passa a ser como um guia turístico que vai entender de onde esse aluno veio e explicar tudo sobre onde ele quer chegar, assim como a melhor forma para se chegar lá. Nesse processo, certamente há momentos em que o professor terá de ser assertivo quanto ao que demanda, assim como

há momentos em que ele terá de ser mais maleável e entender que o momento para tal abordagem pode não ser o agora.

Professor MC: Durante o *Guidance*, existem algumas etapas importantes como: avaliar o nível atual do aluno antes de começar a orientar o aprendizado de inglês do mesmo, avaliar o nível atual de habilidade em inglês do aluno, estabelecer objetivos claros após ter avaliado o nível... esses objetivos devem ser claros e realistas com base em suas necessidades e habilidades. É importante que o aluno entenda o que se espera dele para que possa medir seu próprio progresso.

Com base nos objetivos estabelecidos e no nível do aluno, é importante utilizar o material didático de forma inteligente, sempre personalizando para as necessidades do aluno. Outro ponto necessário reside em criar um plano de estudos personalizado para o aluno. Isso deve incluir uma variedade de atividades, incluindo leitura, escrita, audição e fala, para que ele possa desenvolver todas as habilidades necessárias para se comunicar em inglês. É importante monitorar regularmente o progresso do aluno para garantir que esteja avançando em direção aos objetivos estabelecidos.

Fornecer *feedback* construtivo é essencial para ajudar o aluno a melhorar, além de destacar os pontos fortes do aluno, bem como as áreas que precisam de mais atenção. Incentivar o aluno a praticar inglês regularmente, seja por meio de atividades de sala de aula, tarefas de casa ou prática independente. É importante dar sugestões de atividades que o aluno possa fazer fora do ambiente de aula para praticar suas habilidades em inglês.

2- Estruturas iniciais da comunicação, como fazer o aluno se ‘soltar’ no início?

Professor pesquisador: Acredito que essa talvez seja a etapa mais difícil no processo da proposta MC. Primeiro, por que ela está totalmente conectada ao *Guidance* e, caso este não tenha sido feito adequadamente, será definitivamente afetada. Segundo, por que fazer com que pessoas se expressem em uma língua que muitas vezes elas não dominam gera uma ansiedade muito elevada, o que é inadmissível na proposta MC (ansiedade baixa = aprendizagem alta). É por isso, portanto, que nesse momento do processo do aluno eu busco fazer com que o aluno fale tudo que ele puder, tudo mesmo... cometendo erros e mais erros, sem que haja nenhuma correção (a depender do aluno, pois alguns podem sofrer menos de ansiedade, facilitando o processo de correção). O que pude observar é que, ao observar-se falando um novo idioma, independente dos erros, o aluno se motiva a tentar mais e, ao se motivar, ele também fala mais. Dessa forma, naturalmente, chega um momento em que o aluno praticamente zerou sua ansiedade de falar, seus

traumas passados ficaram para trás e sua fluidez é notória (repleta de erros, mas fluida). Um momento fantástico para observar esse processo em curso é quando os alunos estão fazendo um exercício de *Speaking* que demanda palavras desconhecidas mas que, por isso mesmo, desafia-os a usar palavras que não existem ou a criar novas, somente para que possam continuar se comunicando. Esse é o ponto que queremos para poder seguir para a próxima etapa, a Lapidação da Comunicação.

Professor MC: É importante criar um ambiente descontraído na sala de aula ou durante as sessões de tutoria para que o aluno se sinta à vontade para se comunicar em inglês. Mostrar-se amigável e aberto a perguntas, comentários e ideias, demonstrar interesse no que o aluno está dizendo, ouvindo atentamente e respondendo de maneira empática. Isso ajudará o aluno a se sentir valorizado e encorajado a se expressar em inglês. Usar materiais de interesse do aluno como textos, músicas e vídeos para que ele se comunique em um assunto que já goste e conheça. Evitar corrigir excessivamente a fala do aluno em inglês uma vez que isso pode fazer com que ele se sinta inibido e desmotivado a continuar praticando. Em vez disso, é possível sugerir maneiras de melhorar sua fala em inglês de maneira sutil e natural. A conversa informal com seu aluno também é muito interessante pois mantém uma conectividade que torna professor e alunos mais próximos.

3- Lapidação da comunicação, pode-se dizer que é um aperfeiçoamento da etapa anterior?

Professor pesquisador: De certa forma, sim. É o momento em que o professor conseguiu fazer com que seu aluno perdesse quaisquer bloqueios emotivos (Guidance), travas comunicativas (Estruturas iniciais da comunicação) e agora pode realmente se atentar a corrigir os erros do seu aluno, aperfeiçoando a sua comunicação a níveis elevados e que o levem à independência linguística. Nesse momento, o professor consegue tranquilamente corrigir o aluno sem prejudicar a fluidez da fala do mesmo, algo que não seria possível em momentos anteriores do processo de aprendizagem. É notável que, ao ser corrigido nesta etapa, o aluno incorpora mais facilmente o conceito sugerido pelo professor por já estar habituado às estruturas básicas e iniciais da comunicação e assim rapidamente as insere nas novas produções. É importante dizer, que a ‘lapidação’ aparentemente mostra-se inaplicável em etapas anteriores pois, nelas, os erros configuram-se em uma maioria diante dos acertos, logo, fica muito difícil para o aluno

reconhecê-los e incorporá-los à sua produção; em contrapartida, o que ocorre, é uma elevação desnecessária da ansiedade do aluno, a qual é responsável por culminar em desmotivação e, conseqüentemente, abandono do curso.

Professor MC: Sim, todas as etapas executadas corretamente promovem um desenvolvimento da linguagem e lapidação da mesma. É importante lembrar que não existe uma receita certa e única. É importante levar em consideração cada aluno individualmente e suas necessidades para assim adaptar os processos para ele. Dessa forma, nesta etapa, o professor vai atuar no aperfeiçoamento das estruturas comunicativas que o aluno já aprendeu a comunicar, mas que encontram-se com alguns erros de estruturação.

4- Independência linguística, seria o momento em que o aluno está pronto?

Professor pesquisador: Sim. Nesse momento o aluno consegue até mesmo reconhecer os seus erros e corrigi-los por si só. Significa que, ao chegar nessa etapa, o aluno já perdeu quaisquer dificuldades que poderiam se opor ao seu caminho e, agora, mostra-se capaz de mergulhar no oceano de conhecimentos que sabemos existir no que se refere à línguas. Não significa dizer, porém, que não há mais nada a aprender a esse aluno; na verdade, eu diria que a aprendizagem estaria somente começando.

Professor MC: Sim, a independência linguística é alcançada quando uma pessoa é capaz de se comunicar de forma eficaz e lidar com a ambigüidade e a incerteza da comunicação em um ambiente estrangeiro. Isso significa que o indivíduo deve ser capaz de se comunicar de forma eficaz, mesmo em situações em que não compreende completamente a mensagem do interlocutor. O aluno, neste ponto, perdeu as amarras que o impediam de falar e de se permitir errar. Agora ele erra, acerta, se corrige e aprende, evoluindo constantemente de forma independente.

4.4. Algumas considerações sobre a motivação do aluno em contato com a proposta MC

Como mencionamos anteriormente na metodologia, às análises sobre o fator motivacional seriam feitas por meio de conclusões tiradas dos chamados “Relatos de Aprendizagem” que a escola deste estudo mantém sobre cada um dos alunos. Esses documentos são preenchidos mensalmente pelo próprio aluno, contando com suas

percepções sobre o processo de ensino no qual ele se encontra inserido. Na sequência, apresentamos algumas anotações verificadas no relato do informante 1 deste estudo:

- ANOTAÇÃO 1 (1º dia em contato com a metodologia): “Busco uma metodologia personalizada às minhas dificuldades e aulas dinâmicas... para o mercado de trabalho”.
- ANOTAÇÃO 2 (1º mês em contato com a metodologia): “Um dos principais motivos para a inscrição na nova escola é a metodologia personalizada às minhas dificuldades e aulas dinâmicas e descontraídas, que tornam o ambiente muito mais flexível e confortável para que eu consiga perder o bloqueio da fala e consiga me comunicar”.
- ANOTAÇÃO 3 (após 1 ano em contato com a metodologia): “Me sinto sem nenhum bloqueio pra tentar falar... sei que cometo erros, mas me comunico e me sinto bem”.

O primeiro aspecto que podemos notar ao analisar as observações feitas pelo informante, é a constante busca por aulas “dinâmicas e personalizadas”, como podemos notar nas duas primeiras anotações. Esses fatores nos parecem essenciais para que se possa atingir a *motivação* do aluno, como verificado na terceira anotação. Permite-nos concluir, que para que uma proposta de ensino se proponha como motivadora, esta precisaria, antes de tudo, ser customizada e dinâmica em sua essência. Essas duas características, como vimos em Kumaravadivelu (2006), são típicas do que se entende por pós-método.

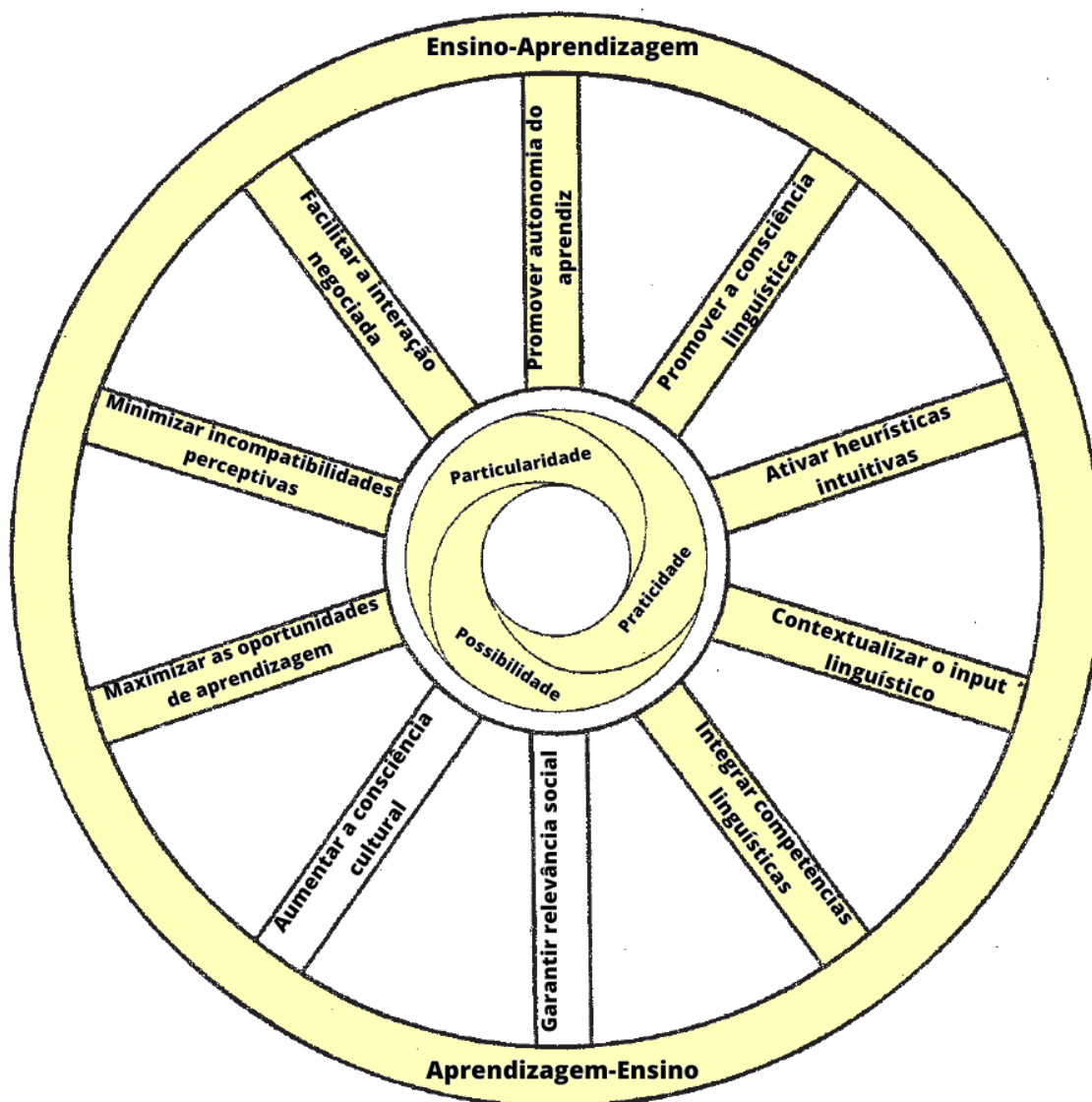
O segundo aspecto é referente à comunicação e como o aluno se sente falando inglês. Podemos observar na terceira anotação, que o aluno reconhece as imperfeições de suas produções, mas não deixa de se comunicar. Entendemos essa desinibição do aluno como advinda do processo motivacional pelo qual ele passou ao longo do período de um ano em contato com a proposta MC. Arriscamo-nos a dizer, por fim, nos atendo aos conceitos de motivação intrínseca e extrínseca (Tragant e Muñoz, 2000), que esse aluno iniciou seu contato com a metodologia guiado por motivações extrínsecas (mercado de trabalho) e, ao final do período de 1 ano, motivações intrínsecas (sua capacidade comunicativa) passaram a guiá-lo.

4.5. Um comparativo entre a proposta MC e a estrutura do pós-método

Como verificamos no capítulo 1.1.4.7, para que um método ou proposta de ensino sejam considerados um pós-método, é necessário que preencha alguns critérios em seu *framework*. Vimos, também, que esse framework é composto por uma tríplice central responsável por guiar 10 macroestratégias necessárias para a chamada *pedagogia pós-método*.

Diante da ilustração (Figura 11) proposta por Kumaravadivelu (2006) para visualização desses critérios, demonstramos, na sequência, aqueles que acreditamos terem sido atendidos pela proposta MC, coloridos em amarelo:

Figura 11 - Roda Pedagógica (*The Pedagogic Wheel*)



Fonte: Adaptado de KUMARAVADIVELU (2006).

A iniciar pela tríplice central (rever 1.1.4.6), podemos analisar que a proposta atingiu todos os três critérios, a ver:

1- Particularidade: acreditamos que por não possuir uma estrutura fixa e imutável, como também por não depender de um material didático específico, esse princípio foi atingido pela proposta MC. Também, por possuir como um de seus conceitos a customização do ensino, o professor possui liberdade para adequar o ensino à sua realidade de ensino.

2- Praticidade: Acreditamos que este princípio é atingido pela liberdade que o professor possui para lidar com os temas centrais da proposta MC: motivação e comunicação. Dessa maneira, ele é capaz de teorizar (e não somente seguir teorias) sobre aquilo que melhor funciona para atingir esses dois temas de forma efetiva.

3- Possibilidade: Por configurar-se em uma proposta de fácil compreensão, composta de dois conceitos centrais (motivação e comunicação), acreditamos que o professor consiga aplicá-la, mesmo que minimamente, em qualquer cenário que se dispor à sua frente. A não dependência a um material didático específico também corrobora essa aplicação democrática da proposta.

Na sequência, analisamos o cumprimento das macroestratégias que, vale lembrar, são dependentes dos três princípios citados anteriormente:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem: Em todos os momentos da proposta MC, observamos que o professor precisa agir como um mediador, sendo responsável por elevar o tempo de fala do aluno ao diminuir o seu próprio. Acreditamos que essa postura, adotada em todos os momentos da proposta, maximiza as oportunidades de aprendizagem dos alunos.

2. Facilitar a interação negociada: Com a redução do tempo de fala do professor, e o conseqüente aumento do tempo de fala do aluno - seja em interação direta com o professor, ou com outro aluno -, a maioria das interações, auxiliadas pelo fator motivacional, parecem ser negociadas de forma leve e motivada.

3. Minimizar incompatibilidades perceptivas: Uma das acepções da proposta MC é a de que o aluno necessita saber o porquê de estar fazendo uma atividade, conscientizando-o do processo pedagógico e, conseqüentemente, motivando-o a

executar até os exercícios mais ‘repetitivos’ necessários à aprendizagem. Isso, acreditamos, seria responsável por alinhar a percepção do processo de ensino entre professor e aluno.

4. Ativar heurísticas intuitivas: O fator comunicativo, central à proposta, auxiliado pelas inúmeras perguntas feitas pelo professor e que buscam instigar essa comunicação, fazem com que o aluno infira respostas para a gramática ou para interpretar textos e áudios; logo, entendemos que a proposta MC ativa o lado intuitivo dos seus alunos.

5. Promover a consciência linguística: Um dos conceitos da proposta MC é o de promover a autonomia em seu aluno como o último objetivo do processo de aprendizagem (rever figura 6). Para isso, portanto, são adotadas práticas para que se conscientize o aprendiz em contato com a proposta MC sobre seu processo de “aprender a aprender”, o que definitivamente culminaria em sua consciência linguística.

6. Contextualizar o *input* linguístico: Por ser desenhado em torno da abordagem comunicativa, todo o processo de ensino na proposta MC é articulado em torno de situações contextualizadas e bem próximas do mundo real. O *input*, quando se tratando de vocabulário, mais especificamente, conta com apresentações de vídeos/imagens/jogos, para que se obtenha melhor contextualização das palavras.

7. Integrar competências linguísticas: Como vimos, um dos conceitos da proposta MC é o de F.A.L.E. (fala, audição, leitura e escrita)., o qual busca integrar todas as habilidades em todos os processos da proposta MC. De forma simplificada, esse conceito se refere aos conceitos de compreensão oral e escrita.

8. Promover a autonomia do aluno: Mais uma vez, como vimos anteriormente, o foco da pedagogia MC é o de levar o aprendiz até sua independência linguística, conceito que figura no topo da Pirâmide proposta. Logo, a autonomia é central à proposta.

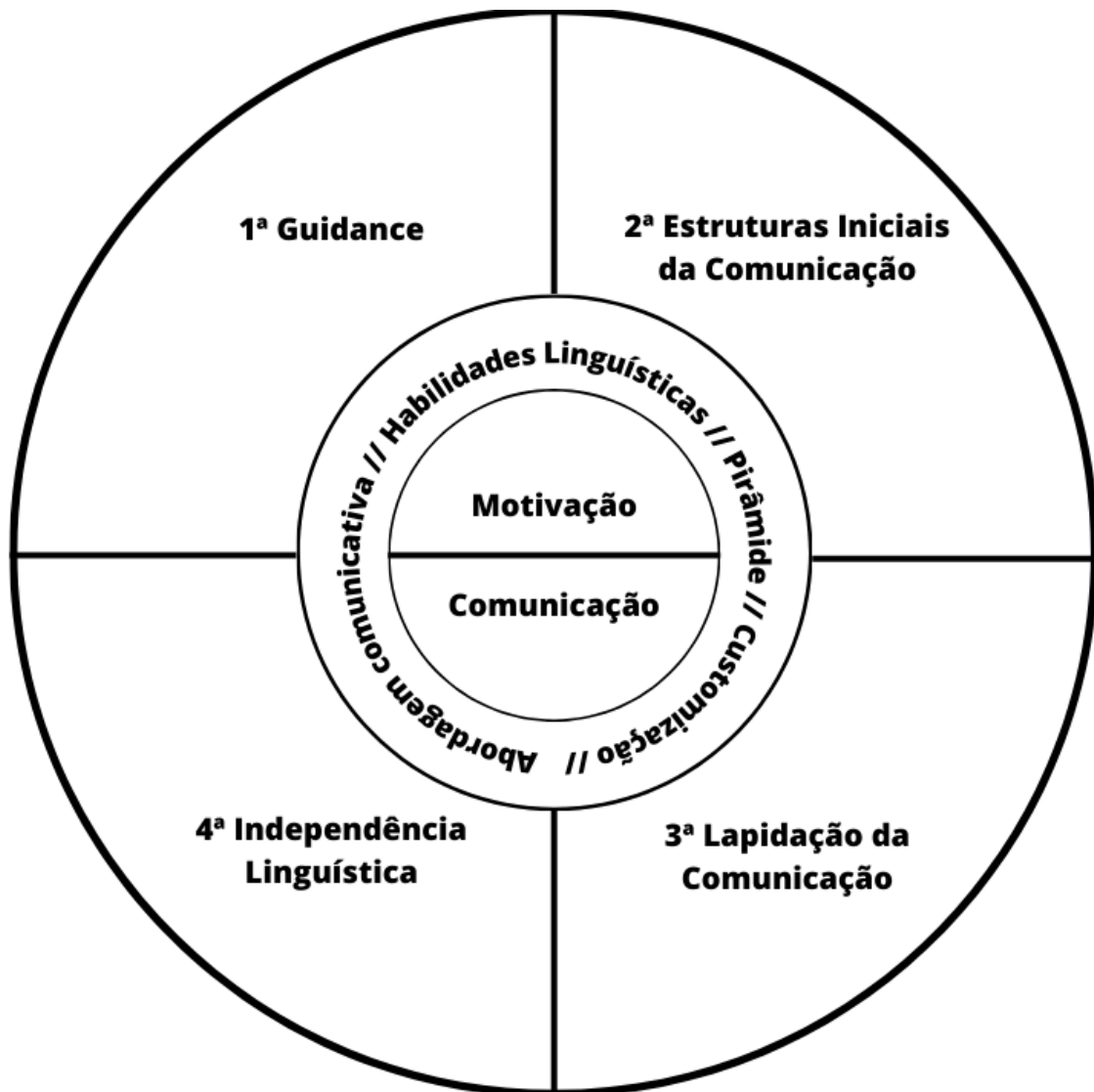
9. Garantir relevância social: Por mais que essas considerações, aparentemente, foram consideradas no processo de ensino que utilizou a proposta MC, é difícil afirmar que o mesmo se daria em um ambiente ‘não privilegiado’ de ensino. Verificamos isso ao perceber que a instituição deste estudo tem, em sua grande maioria, alunos de renda média-alta, fator que teria de ser melhor verificado para se constatar a mesma eficiência em outros contextos sociais.

10. Aumentar a consciência cultural: Não conseguimos perceber nenhum enfoque elevado no que se refere à conscientização cultural dos indivíduos em contato com a proposta. Talvez isso se dê pelo enfoque da instituição naquilo que o aluno busca, o qual muitas vezes se configura em objetivos mais práticos e não tão ‘culturais’. De toda forma, as breves menções sobre cultura que verificamos não se mostraram o bastante para atingir esta última macroestratégia.

Como pode ser observado, ao considerar-se toda a teoria e prática expostos neste trabalho, os fatores: *Aumentar a Consciência Cultural* e *Garantir Relevância Social* são os que acreditamos não terem sido atingidos completamente pela proposta MC. Não obstante, acreditamos que, mediante adequações, seria perfeitamente possível que a proposta deste estudo figurasse na pedagogia pós-método.

Na sequência, por fim, propomos uma ‘roda’ exclusiva da proposta MC, seguindo as propostas de Kumaravadivelu (2006), para apreciação:

Figura 12 - Roda Pedagógica da proposta MC



Fonte: Elaborada pelo autor.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Baseado no que foi apresentado nos capítulos anteriores, verificamos que a proposta MC poderia configurar-se em uma alternativa aos métodos mais tradicionais que tivemos oportunidade de verificar. Isso se dá, primeiramente, pela facilidade de aplicação do mesmo, e em segundo lugar, por considerar fatores extremamente relevantes nos dias de hoje, como é o caso da motivação e da comunicação.

Entendemos que a análise bibliográfica foi capaz de nos fornecer a teoria necessária para que se mostrasse possível analisar uma proposta de ensino. Afinal, sem compreender as ideias da linguística e dos métodos de ensino muitas vezes influenciados por ela, não nos seria possível analisar uma proposta que se propõe como um compêndio dessas mesmas teorias. Também foi possível compreender a concepção da psicologia, mesmo que brevemente, para que se tornasse possível começar a discutir motivação no ambiente de ensino. Por último, ainda no capítulo da teoria, buscamos compreender as contribuições da Linguística Aplicada aos conceitos que interessam ao ensino e aprendizagem de línguas para que pudéssemos analisar uma proposta que venha a se valer de tais conceitos.

Quanto à prática da proposta de ensino, após uma análise documental dos participantes deste estudo, podemos constatar alguns fatores de melhoria advindos da proposta MC. A primeira delas, refere-se aos bloqueios advindos de experiências e crenças anteriores às quais os participantes deste estudo haviam sido expostos, e que, neste caso, mostraram-se responsáveis por bloquear a produção oral dos alunos a ponto de desmotivá-lo a até mesmo tentar falar. Esses bloqueios, podemos observar, no caso dos participantes deste estudo, foram removidos após um ano em contato com a proposta MC.

Outro fator observável foi o de, devido à extensiva prática oral da proposta MC, os alunos se expressarem muito mais facilmente e de forma desinibida após um período em contato com sua pedagogia. O que não significa, vale dizer, que não cometam erros, mas sim que estejam priorizando a transmissão da mensagem, em detrimento da perfeição gramatical.

Por fim, observou-se que, ao deixar que o aluno primeiro aprenda a transmitir-receber mensagens, a aplicação da proposta MC permitiu que a correção e aperfeiçoamento dos erros acontecessem de forma mais natural e suscetível em momentos

futuros. Podemos observar, então, que após ter passado pelas duas etapas iniciais da proposta MC (chamadas no capítulo da análise de *1ª Guidance e 2ª Estruturas Iniciais da Comunicação*) o aluno passa por si só a corrigir sua produção oral, configurando-se em um processo mais natural do que quando “forçado” pelo professor.

É importante ressaltar que este estudo enfrentou algumas dificuldades ao longo do seu processo de execução e encontra-se longe de ter esgotado suas análises sobre temas tão complexos como *motivação e comunicação*. A análise das gravações orais seria, inicialmente, composta de um grupo de cinco alunos, o que não se mostrou viável ao longo do processo de execução do estudo. Dessa forma, partiu-se de 2 informantes para que se pudesse aferir os resultados da proposta na prática. Não obstante, os outros 3 alunos também apresentaram resultados semelhantes ao que adotamos neste estudo.

Buscamos, também, trazer à discussão as ideias acerca do que seria uma ‘pedagogia pós-método’ e propor uma pedagogia que viria a se configurar em determinada categoria. A depender de discussões e análises mais aprofundadas, acreditamos ter provado que a proposta deste estudo preencheu a maioria dos critérios necessários.

Por fim, acreditamos que, após uma análise cuidadosa do que sugerimos com a proposta motivacional-comunicativa, possam ser geradas futuras discussões e pesquisas sobre a definição e aplicabilidade de propostas de ensino alternativas aos que possuímos atualmente e que, assim, possamos finalmente avançar em direção a práticas de ensino que realmente *motivem* e que façam os alunos *falarem*.

REFERÊNCIAS

- ALCARAZ V, E. *et al.* **Enseñanza y aprendizaje de las lenguas modernas.** Madrid: Rialp, 1993.
- ALLWRIGHT, R.L. **Integrating ‘research’ and ‘pedagogy’: Appropriate criteria and practical problems.** In J. Edge; K. Richards (Eds.), *Teachers develop teachers research.* London: Heinemann, p. 125-135, 1993.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Índices nacionais de desenvolvimento do ensino de Portuguesa Língua Estrangeira.** In: ALMEIDA FILHO, J. C. P; CUNHA, M. J. C.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Linguística aplicada, ensino de línguas & comunicação.** Campinas: Pontes. 2005.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar.** Campinas: Papirus, 1998.
- ANTONY, E.M. **Approach, method, technique.** *English Language Teaching*, v.17, p.63-67, 1963.
- BALIEIRO JR, Ari Pedro. **Psicolinguística.** In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Anna Christina (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras.** São Paulo: Cortez, 2012. 8. ed., p. 201-235. v. 2.
- BLOOMFIELD, L. **The use of language.** In: BLOOMFIELD, L. **Language.** Londres: George Allen e Unwin, 1935. cap. 2. p. 21-41.
- BODGAN, R. C; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRITISH COUNCIL. **Total physical response - TPR.** Disponível em: < <https://www.teachingenglish.org.uk/article/total-physical-response-tpr> >. Acesso em: 29 out. 2022.
- CANAGARAJAH, A.S. **Resisting linguistic imperialism in English teaching.** Oxford: Oxford University Press, 1999.
- CAMBRIDGE DICTIONARY. Disponível em: < <https://dictionary.cambridge.org/pt/> >. Acesso em: 26 out. 2021.
- CAMBRIDGE. **Cambridge Learning Management System.** Disponível em: < https://www.cambridgelms.org/main/p/en/self_study > Acesso em: 26 out. 2021.
- CARVALHO, C.I.C. **Transdutor de estados finitos para conversão de grafema para a pronúncia da variedade linguística potiguar.** 2016. 160 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.

CASSANY, D.; LUNA, M.; SANZ, G. **Enseñar lengua**. 4. Ed. Barcelona: Editorial Graó, de Serveis Pedagògics, 1998.

CASTILHO, A. T. **Nova Gramática do Português Brasileiro**. 1. Ed., 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2019.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro comum europeu de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Edição portuguesa. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: < http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf >. Acesso em: 01fev.2021.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for language learning and teaching**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: < <https://www.coe.int/en/web/language-policy/home>>. Acesso em: 20 out. 2022.

CHARLYN, M.; JAMES, W. **Um . . . Who Like Says You Know: Filler Word Use as a Function of Age, Gender, and Personality**, 2014. Disponível em:< <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0261927x14526993> >Acesso em: 05 abr. 2021.

CHOMSKY, N. **Linguagem e Mente**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

CHOMSKY, N. **Que tipo de criatura somos nós?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHOMSKY, N. **Reflections on Language**. New York : Pantheon Books, 1978.

DEL RÉ, A. **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística**. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2019.

DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, S. **Language Two**. New York: Oxford. In press,1982.

FONSECA, J.J. **Metodologia da pesquisa científica**. Universidade Estadual do Ceará: 2002.

FREUD, S. **Obras Completas** Tradução: Paulo César de Souza. Vols. 12 e 14. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

GARDNER, R. C. **Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation**. London: Arnold, 1985.

GARDNER, R. C.; LAMBERT, W. E. **Attitudes and Motivation in Second Language Learning**. Rowley, MA: Newbury House Publishers,1972.

GASS, S.M. **Input, interaction, and the second language learner**. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1997.

GESTEIRA, T.. **Ensino on-line traz avanço significativo à educação desta geração**, 2021. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/educacao/ensino-on-line-traz-avanco-significativo-a-educacao-desta-geracao/>. Acesso em: 23 jan. 2023.

GOLDSTEIN, B.; JONES, C. **Evolve 4: Student's Book**. 1. Ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2019.

GOMES, R. B. **A Instituição do Método Direto para o Ensino de Inglês do Brasil (1931-1961)**. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2015.

HUERTAS, J. A. **Motivación: querer aprender**. Buenos Aires: Aique, 2001.

HYMES, D. H. **On Communicative Competence**. In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

HYMES, D. H. Acerca de la competencia comunicativa, en VVAA, *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras, Madrid, Edelsa*, p. 27-46, 1995.

KESS, J. F. **Psycholinguistics: psychology, linguistics and the study of natural language**. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1992.

KRASHEN, S.D.; TERRELL, T.D. **The natural approach: Language acquisition in the classroom**. Hayward, CA: The Alemany Press, 1983.

KRASHEN, S. D. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. Prentice-Hall International, 1987.

KRASHEN, S. D. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 5 ed. New York. Longman, 1985.

KUMARAVADIVELU, B. Maximizing learning potential in the communicative classroom. **ELT Journal**, v. 47, n.1, p. 12-21, 1993.

KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching**. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1. (Spring, 1994), p. 27-48.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: Macrostrategies for language teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003a.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: Taylor & Francis e-Library, 2006.

LAKATOS, E. M; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: ATRLAS, 2006.

LEÃO. A. C. **O ensino das línguas vivas: seu valor, sua orientação científica**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935. p. 44.

MACKEY, W.F. **Language teaching analysis**. Bloomington: Indiana University Press, 1965.

MAROTTA, G.. **Acquisizione linguística**. In: BECCARIA, G. L. (Org.). *Dizionario di linguistica e di filologia, metrica, retorica*. 3. ed. Torino: Einaudi, 2004.

MASLOW, A.D. **Motivation and Personality**. Harper & Row publishers. New York, 1970.

MOREIRA, M. A. **Teorias de Aprendizagens**, EPU, São Paulo, 1995.

MORENO, A. M. La motivación en el aprendizaje de ele. **Suplementos marco**, n. 18, 2014.

NUNAN, D. **Designing tasks for the communicative classroom**. 1st ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.

OPINION BOX. **Pirâmide de Maslow: o que é e por que você precisa conhecê-la**. Disponível em: < <https://blog.opinionbox.com/piramide-de-maslow/> >. Acesso em: 26 out. 2021.

OSGOOD, C. E.; SEBEEK, T. A. (Eds.). **Psycholinguistics: a survey of theory and research problems**. 2. Ed. Baltimore: Indiana University Press, 1965. (Publicação original, 1954. **Psycholinguistics, a survey of theory and research problems**. *International Journal of American Linguistics Memoir*, 10.)

PAP, L. What do we mean by applied linguistics? In: EWTON, R. W., ORNSTEIN, J. (Org.) **Studies in Language and Linguistics**. El Pase: The University of Texas, 1972.

PIAGET, J. **O nascimento do raciocínio na criança**. 5. Ed. São Paulo: El Ateneo, 1993.

PRABHU, N.S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S.. Method: Approach, design, procedure. **TESOL Quarterly**, v.16, p.153-168, 1982.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas**. Madrid: Cambridge University Press, [1986], 1998.

ROTTER, J. B. **Social Learning and Clinical Psychology**. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1954.

RUTHERFORD, W.E. **Second language grammar: Learning and teaching**. London: Longman, 1987.

RYAN, R. M., CONNELL, J.P. y DECI, E.L. **A Motivational Analysis of Self-determination and Self-regulation in Education**, en Ames, C. y Ames R. p. 13-47,1985.

SAGE JOURNALS. **Um . . . Who Like Says You Know: Filler Word Use as a Function of Age, Gender, and Personality**. Disponível em: < <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0261927X14526993> >. Acesso em: 17 out. 2021.

SANTOS G. I. **Linguística aplicada a la enseñanza-aprendizaje del español como lengua extranjera**, Madrid, Ibérica Grafic,1999.

SANTOS, E. M. **As Reformas Pombalinas e as Gramáticas Inglesas: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827)**. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2010.

SAUSSURE, F. **Curso de Linguística Geral**. Tradução: A. Chelini, J. P. Paes, I. Blikstein. 25.ed. São Paulo: Cultrix, 1999.

SAUSSURE, F. **Curso de linguística geral**. Org. C. Bally e A. Sechehay, com a colaboração de A. Riedlinger. Prefácio à edição brasileira de: I. N. Salum. Tradução: A. Chelini, J. P. Paes, Izidoro Blikstein]. - 28. ed. São Paulo : Cultrix, [2012], 2019.

SCARPA. E. M. **Aquisição da Linguagem**. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (orgs.) **Introdução à Linguística II: Domínios e fronteiras**. São Paulo: Cortez, 2003, pp. 203-32.

SLAMA-CAZACU, T. **Theoretical prerequisites for a contemporary Applied Linguistics**. In: BRAIN, B. (Org.) **The sociogenesis of language and human conduct**. New York: Plenum Press, 1983.

STERN, H.H. **Issues and options in language teaching**. Oxford: Oxford University Press,1992.

STERN, H. H. **Fundamental concepts of language teaching**. Oxford: Oxford University Press,1983.

TELETANDEM BRASIL. **Foreign Languages for all**. Disponível em: < <http://www.teletandembrasil.org> >. Acesso em: 26 out. 2021.

TOZONI-REIS, M. F. de C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009.

TRAGANT, E; MUÑOZ, C. **La motivación y su relación con la edad en un contexto escolar de aprendizaje de una lengua extranjera**. En: Muñoz, C. **Segundas lenguas. Adquisición en el aula**. Barcelona: **Ariel Lingüística**, p. 81-105, 2000.

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

VOEGLIN, C. F., HARRIS, Z. S. **The scope of linguistics**. *American Anthropologist*, v. 49, p. 586, 1947.

VYGOTSKY, L. S. Estudo do desenvolvimento dos conceitos científicos na infância. Em L. S. Vygotsky. **A construção do pensamento e da linguagem**, (P. Bezerra, Trad.). São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 241-394.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas – Pontes, 1991.

WOLIN, S. Political theory as a vocation. In M. Fleisher (Ed.), **Machiavelli and the nature of political thought**, New York: Atheneum, 1972, p. 23-75.

ANEXOS

Observa-se abaixo, a figura de avaliação completa da capacidade oral do aluno de nível B1 proposta por Cambridge (2022).

Figura 13 –Avaliação completa da capacidade oral do aluno de nível B1(Cambridge)



English Qualifications

Assessing speaking performance – Level B1

GRAMMAR & VOCABULARY

Name of student

Does the speaker use simple grammatical forms with control?

Good

Not so good

Does the speaker attempt to use complex grammatical forms?

Good

Not so good

Does the speaker use a range of appropriate vocabulary to talk about familiar topics?

Good

Not so good

Comments



English Qualifications

Assessing speaking performance – Level B1

Discourse Management

Name of student

Are the answers of an appropriate length for the task? Is there much hesitation?

Good

Not so good

Are the contributions relevant? Is there much repetition of ideas?

Good

Not so good

Does the speaker organise their contributions and use cohesive devices? Is there a range?

Good

Not so good

Comments

Fonte: Cambridge (2022).

Figura 14 - Modelo de Termo de Consentimento Interno da Instituição de Ensino

Você está sendo convidado para permitir que seus dados sejam gravados em formato de áudio sob responsabilidade de Rafael Pupim Godoy, vinculado à instituição de ensino privado OneTwoThree – English School. Este documento tem como função defender os interesses dos participantes dessa pesquisa, mantendo sua integridade e dignidade, contribuindo para o desenvolvimento e melhoria dos padrões de ensino da instituição deste estudo.

O estudo tem como objetivo verificar se o sujeito, quando em contato com o método de ensino proposto pela escola, apresentaria melhoria em suas capacidades de se expressar na língua inglesa. Este estudo será realizado por meio de análises de dados coletados de aulas gravadas pela plataforma Zoom, de forma virtual, sem tomar tempo extra do participante, uma vez que ele já se configura como estudante regular da instituição do estudo. As aulas regulares serão gravadas, sem exigir tempo extraclasse do aluno e acontecerão em um momento posterior à data deste termo, com alunos que já estão ao menos há mais de 6 meses em contato com a metodologia. Vale dizer que o sujeito do estudo não terá nenhum custo com a pesquisa, possuindo o direito de solicitar esclarecimentos sobre os procedimentos, antes e durante a realização da pesquisa

Toda pesquisa oferece riscos, neste caso o risco aparente é o de o conteúdo se tornar público, comprometendo sua privacidade. Para que não ocorra ou, caso no de ocorrer, tomaremos os seguintes cuidados e providências: os dados serão armazenados em HD externo de confiança, jamais em nuvem, e guardados em posse do pesquisador, o qual tomará todas as medidas necessárias para que não cheguem às mãos de terceiros. Quaisquer arquivos que não façam parte do HD original serão excluídos. A qualquer momento você pode desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com a instituição.

O tema justifica-se pelo fato de termos constatados resultados satisfatórios em análises informais no desempenho linguístico de alunos quando motivados de forma oportuna e assertiva durante aulas online guiadas pelo pós-método motivacional-comunicativo. Entende-se, também, que o momento atual pede por uma metodologia eficiente que abarque de forma satisfatória e com embasamento teórico consistente as formas de ensino de uma segunda língua, seja em contexto remoto ou não. Não se pode deixar de considerar que um ensino de qualidade de uma língua estrangeira - em especial o inglês - é de extrema importância no processo em que o indivíduo tenta se conectar com o mundo globalizado. Por isso, é indiscutível o fato de a culturalização do indivíduo depender fundamentalmente do conhecimento de uma língua como o inglês.

Gostaríamos de ressaltar também os benefícios que você obterá como participante: será capaz de entender melhor como funcionou o seu processo de aprendizagem ao longo desse ano em contato com a metodologia de ensino em questão, se entenderá melhor como usuário da língua inglesa e ainda obterá material suficiente para aprender a evoluir mais facilmente em outras línguas caso assim o deseje.

Os dados destes vídeos serão utilizados para crescimento e melhoria dos processos da instituição de ensino e também dos alunos que estiverem em contato com o método. Você receberá uma via deste termo no qual constam o telefone e o endereço do pesquisador principal, podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dessa forma, você foi esclarecido sobre os objetivos da gravação dos seus dados, os procedimentos que serão utilizados e riscos. As informações obtidas serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação. Você está ciente do direito assegurado de não participar, ou de interromper a participação no momento que achar necessário, além da garantia de indenização por eventuais danos decorrentes da participação nessa pesquisa, nos termos da legislação civil (Código Civil Lei 10.406 de 10/01/2002).

Declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios de minha participação na pesquisa interna da escola e concordo em participar.

Local e data _____, _____ de _____ de 20__

Nome do participante: _____

Assinatura do aluno

 _____ (assinatura)
Pesquisador

Rafael Pupim Godoy
Endereço: Rua Papa João Paulo II, 111, Laranjeiras II, Taquaritinga-SP (15904-074)
Tel: (16) 99306-4444
E-mail: rafaelpupimgodoy@hotmail.com

Fonte: Arquivos internos da instituição.