



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS**

ELZENIR CARMO DOS SANTOS

**A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO PROFICI E SUAS
PARTICULARIDADES NA ERA DO PÓS MÉTODO**

Salvador
2016

ELZENIR CARMO DOS SANTOS

**A ABORDAGEM COMUNICATIVA NO PROFICI E SUAS
PARTICULARIDADES NA ERA DO PÓS MÉTODO**

Monografia apresentada ao curso de
Letras/Bacharelado-Inglês, da Universidade
Federal da Bahia, como requisito final de
avaliação.

Orientador: Prof^a Dr^a Fernanda Pereira Mota

Salvador
2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, por estar sempre presente em minha vida.

À orientadora, Prof^a. Doutora Fernanda Pereira Mota, pela sua dedicação e apoio incondicional.

Aos monitores do PROFICI, que contribuíram enormemente com a minha pesquisa de campo.

“Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente”. (Roger Von Oech)

RESUMO

O presente trabalho tem como propósito discutir a história dos métodos do ensino de uma língua estrangeira desde o Grammar Translation Method aos Designer Methods, contextualizando-os em sua época. Foi realizado um estudo de caso, através do Programa de Proficiência em Língua Inglesa (PROFICI) da UFBA, com o intuito de investigar como a abordagem comunicativa é aplicada no Programa e como se dá a sua relação com a era do pós-método. O método comunicativo, Communicative Language Teaching (CLT) pode ser aplicado como método (seguindo o padrão PPP – Presentation, Practice, Production) ou como abordagem (quando há possibilidades de dialogar com outros métodos). Neste trabalho, o CLT é tomado como base por este ser aplicado como abordagem no PROFICI. Destaca-se a importância da língua estrangeira no âmbito da internacionalização e quais contribuições o PROFICI agrega nesse cenário. O World English será abordado visando mostrar a perda da uniformização da língua inglesa diante da globalização e para sinalizar a presença de reflexões de caráter contemporâneo na formação dos monitores em afinação com a proposta de uso de ensino que não segue padrões pré-definidos.

Palavras-chave: Abordagem Comunicativa; PROFICI; educação; formação; Pós-método

ABSTRACT

This paper aims to discuss the history of a foreign language teaching methods from the Grammar Translation Method to Designers Methods, contextualizing them at their time. A case study was conducted, though the *Programa de Proficiência em Língua Inglesa* (PROFICI) at UFBA, in order to investigate how the Communicative approach is applied in the program and how it is related with the post-method era. Communicative Language Teaching (CLT) can be applied as a Method (Following the PPP framework - Presentation, Practice, Production) or as an approach (when there are possibilities to dialogue it with principles of other methods). In this paper, CLT is taken as the basis due to the fact that it is used as an approach at PROFICI. It highlights the importance of the foreign language in the context of internalization and what contribution it adds in this scenario. The World English is discussed in this paper aiming to show the loss of uniformity of the English language to globalization and to highlight the presence of contemporary character reflections in the monitors' formation process in tune with the proposed use that does not follow predefined patterns.

Keywords: Communicative Approach; PROFICI; education; formation; Post method

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 PRESENTATION	9
1. 1 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CONTEMPORANEIDADE E AS AULAS DE INGLÊS DO PROFICI	9
1.2 Warm-up: UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – DO GRAMMAR TRANSLATION METHOD AOS DESIGNER METHODS	10
1. 3 O SURGIMENTO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA.....	18
1.4LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UMA QUESTÃO CONTEMPORÂNEA	23
2 PRACTICE: ABORDAGEM COMUNICATIVA NA PRÁTICA E COMO ELA É APLICADA NO PROFICI	28
2. 1 PROBLEMATIZANDO O CLT.....	28
2.2 O PROFICI E SUA PROPOSTA.....	33
2.3 <i>ROLE PLAYING</i> : ENTREVISTA COM MONITORES DO PROFICI.....	37
3 PRODUCTION.....	41
3. 1 KUMARAVADIVELU E O PÓS-METODO.....	41
3. 2 PERSPECTIVAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O PROFICI	42
3.3 ECLETISMO OU AJUSTAR-SE A UM ÚNICO MÉTODO?.....	48
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	49
REFERÊNCIAS	
ANEXOS	

INTRODUÇÃO

O ensino de língua inglesa aciona variadas questões, que incluem a abordagem e o método a ser seguido, o papel do professor, o lugar do aluno como cerne ou não das aulas, o equilíbrio entre o ensino de habilidades e conteúdos, apenas para citar algumas questões. Neste trabalho, privilegiou-se a discussão sobre abordagem e método, tendo como cenário de reflexão o Programa de Proficiência em Língua Estrangeira para Estudantes e Servidores da UFBA (PROFICI).

A abordagem comunicativa no referido programa será discutida neste estudo, partindo-se do pressuposto que ensinar uma língua estrangeira está longe de ser o ensino puro e explícito de regras gramaticais. Considerando-se tais definições, afirma-se que o PROFICI não utiliza o método comunicativo rigidamente. No programa, usa-se uma abordagem comunicativa (doravante CLT), permitindo que o educador possa inovar em suas aulas e não fique preso à ausência de flexibilidade que a concepção de método possa apresentar.

O problema discutido neste trabalho é saber de que modo o CLT é aplicado no PROFICI, considerando-se as particularidades dos grupos e o caráter peculiar do programa. Quanto à hipótese, assume-se que princípios basilares que caracterizam o CLT são aplicados nas aulas do PROFICI mesmo diante da diversidade das turmas e demais idiossincrasias do programa.

O objetivo do trabalho é analisar a eficiência do CLT e o uso de seus princípios basilares considerando-se a diversidade que caracteriza o corpo discente do programa e suas difusas finalidades. Pretende-se também analisar os princípios de autenticidade, aceitabilidade e adaptabilidade no CLT, tendo em tela o contexto do pós-método; levantar os fatores considerados favoráveis ao CLT, bem como suas críticas; analisar se o CLT pode funcionar como uma abordagem basilar para o aprendizado de uma língua estrangeira (LE) e como se dá o diálogo do CLT com outras abordagens no curso de língua Inglesa oferecido pelo PROFICI.

Considerando-se a variedade de abordagens que norteiam o ensino do Inglês como uma língua estrangeira, percebe-se que já houve várias discussões que buscam identificar qual o método ou abordagem mais

apropriados e por consequência o mais eficaz para guiar esse aprendizado. Através desse estudo, pretende-se fazer uma análise mais minuciosa da abordagem comunicativa a fim de saber até que ponto essa abordagem pode ser favorável nesse processo sem desconsiderar as possíveis identidades assumidas pelos grupos em sua diversidade.

O método de abordagem a ser utilizado neste estudo combina elementos da pesquisa etnográfica, interpretativista e preceitos do método hipotético-dedutivo. No método hipotético-dedutivo, a busca do conhecimento não se dá a partir da simples observação de fatos e inferência de enunciados, mas sim do interesse do sujeito em conhecer determinada realidade que o seu quadro de referências já não mais satisfaz. Dessa forma, a mera observação não é levada em conta, pois interessa fazer uma observação intencional, orientada e seletiva que busca criar um novo quadro de referências.

A partir da seleção do objeto a ser observado e verificada a insuficiência do quadro de referências, o cientista formula uma hipótese geral da qual se deduzem consequências que permitem a possibilidade de uma experiência. É um método de tentativas e eliminação de erros, que não leva à certeza, pois o conhecimento absolutamente certo e demonstrável não é alcançado. O tipo de pesquisa a ser adotada será a exploratória, a qual possibilita a familiarização com o assunto a ser investigado.

Este trabalho será dividido em três partes principais. Na primeira parte é feita um breve histórico sobre o ensino de uma língua estrangeira, transpassando do Grammar Translation Method aos Designer Methods. Em um segundo momento, fala-se sobre o conceito do método comunicativo (Communicative Language Teaching) e sua aplicabilidade no PROFICI como abordagem, a proposta do Programa e algumas reflexões sobre a análise dos questionários respondidos pelos monitores. A terceira parte, por sua vez, traz a questão do pós método e como o PROFICI se insere nesse contexto.

1 PRESENTATION

Ao final deste capítulo, você terá lido sobre o ensino de língua estrangeira na atualidade, a abordagem comunicativa desde o seu surgimento e o papel da língua estrangeira na internacionalização das universidades.

1. 1 O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA CONTEMPORANEIDADE E AS AULAS DE INGLÊS DO PROFICI

As reflexões que serão tecidas nesta monografia são pautadas em estudos sobre a abordagem comunicativa e, sobretudo, em experiências de ensino de inglês no Programa de Proficiência para Estudantes e Servidores da UFBA, o PROFICI. Criado em 2012, o PROFICI surgiu como intuito de impulsionar o processo de Internacionalização da Universidade, bem como ampliar as oportunidades da comunidade acadêmica em intercâmbios, intermediar o aprendizado de uma Língua estrangeira preparando-o para o mercado e favorecendo o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

Neste programa, os monitores – como são chamados os estudantes que ministram as aulas sob a orientação de um coordenador acadêmico – ensinam conforme os princípios da Abordagem Comunicativa. Há sessões de formação oferecidas semanalmente com o intuito de prover os monitores com conteúdos voltados para o ensino de uma língua estrangeira onde são tecidas reflexões sobre ensino em âmbito geral.

O monitor do PROFICI é preparado para ministrar aulas direcionadas à abordagem comunicativa. Mesmo havendo a ênfase nesse método nas sessões, os monitores possuem estilos variados e têm a liberdade de usar princípios de outras abordagens e métodos, conforme as particularidades de cada grupo. A flexibilidade presente no PROFICI deve-se ao fato de o Programa não impor o uso exclusivo de um método.

1.2 WARM-UP: UM BREVE HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA – DO GRAMMAR TRANSLATION METHOD AOS DESIGNER METHODS

Os métodos aplicados ao ensino de uma língua estrangeira têm passado por redimensionamentos ao longo dos anos, refletindo as transformações advindas da sociedade, bem como as novas necessidades do sujeito quanto ao aprendizado de uma língua estrangeira. O fenômeno da globalização trouxe consigo a necessidade de uma língua de comunicação universal, dando maior visibilidade e importância à forma como essa língua era ensinada. Por esse motivo, nota-se uma mudança constante de paradigmas que resultaram na configuração do método Audiolingual em contraste ao Community Language Learning e outros métodos ou abordagens que serão tratados neste subcapítulo.

No contexto de reflexões sobre ensino de língua estrangeira, o inglês adquiriu visibilidade considerável, se comparado a outras línguas, o que nos conduz a pensar que o inglês é, desde a II Guerra Mundial, a língua dominante. No entanto, até o século XV, era o Latim a língua mais utilizada no mundo ocidental. Foi somente no século XVI que, segundo Richards (1999, p. 3), o francês, o Italiano, e o Inglês ganharam maior visibilidade devido a fatores políticos e, a partir desse momento, o Latim foi se enfraquecendo e perdendo seu espaço.

Richards (1999) ressalta que a língua Latina, apesar de ter perdido a sua posição de destaque na oralidade e na escrita, tornou-se posteriormente um modelo para estudo de línguas estrangeiras, dando um novo caráter de significação ao Latim. O fato de o Latim ter se transformado nesse modelo deve-se essencialmente à sua análise gramatical detalhada, contribuindo para que o ensino da língua estrangeira fosse direcionado basicamente à aplicação de regras gramaticais. O Latim, pela sua complexidade, ganhou status de uma língua rebuscada, e, apesar do seu declínio, era justificável a sua aplicabilidade nas escolas europeias pela busca do desenvolvimento intelectual.

Seguindo os padrões de ensino que priorizam o ensino da gramática normativa, as escolas adequaram os estudos das línguas modernas a esse padrão e, logo mais, no século XIX, este se tornou um modelo para o ensino de

línguas, posteriormente conhecido como Grammar Translation Method. Esse método não tinha a intenção de priorizar a habilidade comunicativa, mas sim a adequação gramatical e, como afirma Richards (1999), o método ficou conhecido inicialmente nos Estados Unidos espalhando-se por vários países.

No Grammar Translation Method (doravante GTM), as aulas são centradas no professor, visto como autoridade na sala, e não há ênfase no desenvolvimento das habilidades de produção e compreensão oral, sendo as aulas centradas em gramática. A falta de aprendizado das habilidades mencionadas pode ser relacionada à desmotivação de muitos alunos que estudam por esse método.

Vários fatores motivaram o surgimento do GTM, mas esse método consolidou-se basicamente pela forma como a tradução era vista, sendo muito utilizada como um exercício acadêmico. O problema é que a forma como o GTM se caracterizou demonstra que o sujeito aprenderia muito sobre a LE, mas pouco sobre a língua como um instrumento de comunicação. Embora para muitos o GTM seja um método que pertence ao passado sendo substituído por outros métodos e abordagens, ele ainda tem o seu espaço no cenário atual. O GTM não só não foi abolido e muitas de suas características encontram-se presentes no ensino de LE em práticas de professores e anseios de alunos por gramática e tradução.

Mesmo em salas de aulas em que o professor segue a abordagem comunicativa, há uma demanda incessante por parte dos alunos pelo ensino dedutivo da gramática. O aluno traz para a sala de aula a concepção de que não poderá chegar à comunicação na LE se não tiver pleno domínio da gramática. Um ponto importante que pode ser observado nessa colocação é: se o aluno aprendeu inicialmente a língua materna, para só depois ter conhecimento da gramática, por que o processo deve ser inverso na LE?

Outro aspecto a ser considerado é que, mesmo que a gramática seja ensinada de forma indutiva, o aluno continua sentindo-se inseguro quanto ao seu uso. Da mesma forma, há uma necessidade constante de tradução da LE para a língua materna. O aprendiz acredita que não poderá aprender a LE se não tiver a língua materna como um suporte. As visões preconcebidas pelos alunos tendem a distorcer a aplicabilidade da abordagem comunicativa, visto que questionamentos são feitos a todo o momento, cabendo ao professor o

desafio de mostrar ao aluno novos rumos para o aprendizado. Isso não implica dizer que a tradução deva ser totalmente evitada, mas que deve ser feita com dosagens para que o aluno não tenha a concepção de que o seu entendimento da LE está atrelado à língua materna. O aprendizado se relaciona com as habilidades inerentes de cada sujeito. Portanto, não se deve ignorar que há alunos que reagem positivamente, em termos de aprendizado, em aulas voltadas para a gramática.

Em contraponto ao GTM, surgiu o Direct Method e, em seguida, o Audiolingual Method. Com o surgimento deles, começou-se a direcionar o foco do ensino de língua estrangeira (doravante LE) para a oralidade. Esse tipo de abordagem aproxima-se das abordagens usadas em salas de aula de cursos livres, representando uma mudança radical, na qual se observou que, de aulas pautadas em gramática e conduzidas em língua materna, elas passaram a ser voltadas para ensino de habilidade oral e compreensão principalmente e a serem ensinadas exclusivamente na língua alvo.

Apesar dessa guinada, ainda há professores de LE que usam a língua materna em suas aulas com uma frequência maior do que seria necessário para promover ao aluno um insumo (*input*) através do qual se familiarize com o idioma. Embora se reconheça a importância do uso da língua materna em situações em que o seu não uso pode resultar em dúvidas e desmotivação, nota-se que, em um contexto voltado para o desenvolvimento da competência comunicativa, a prática do idioma em sala de aula é fundamental.

Na história dos métodos, tal como apresentada por Richards (1999), esse contato produtivo com o idioma ocorre em aulas que seguem o Método Direto ou Audiolingual. Entretanto, nelas, apesar de haver esse contato, as lições seguem uma linha de automatização. Os alunos repetem exaustivamente estruturas apresentadas pelo professor e treinadas em forma de *drills*, não havendo espaço para criatividade e uso espontâneo da língua.

Brown (2007) aponta que o método direto (The Direct Method) alcançou alto nível de popularidade no começo do século XX, por ser focado na aprendizagem da LE, não adepto a traduções e engajado em promover a espontaneidade no uso da língua. Em contrapartida, o método direto não foi bem sucedido em contextos a exemplo da escola regular, onde os educadores encontraram dificuldades de adequação do método à sala de aula. As barreiras

desse método na escola devem-se a diversos fatores e o foco do ensino de uma língua estrangeira é um destes. Basicamente, a ideia projetada de LE em escolas regulares não reflete, talvez por motivos errôneos de se pensar a educação escolar, a oralidade dessa língua. O próprio formato da sala de aula traduz a falta de espaço para a aplicabilidade de um método como o Direct Method.

O Método Direto perdeu espaço à medida que seus pontos fracos foram apresentando-se na prática e começava-se a pensar na volta do Grammar Translation Method. O Audiolingual method gradativamente marcava seu retorno na metade do século XX, detonando uma fase de mudanças na história da aprendizagem de uma LE. Uma das mudanças que marcaram esse período foi que o foco no ensino de uma L2 deveria ser a leitura, de acordo com a visão de instituições nos Estados Unidos. Brown enfatiza que o contexto da Segunda Guerra Mundial influenciou diretamente na necessidade oral da língua, e com isso as forças militares dos Estados Unidos buscavam cursos focados na habilidade oral, ficando conhecido como Army method, e, a partir de 1950, como o Audiolingual method (doravante, ALM).

O ALM foi considerado como uma inovação quando do seu surgimento e incorporou muitos aspectos do Direct Method. De acordo com Brown (1994), este método foi um dos primeiros a ter sua base fundamentada em uma teoria linguística e psicológica. Um dos pontos que favoreceram a aceitação e o sucesso desse método foi a forma como os adeptos a este método alcançavam a habilidade da comunicação através de memorização, mímicas e várias outras técnicas. Posteriormente, é que esse método foi analisado negativamente, tendo em consideração que ele não garantia a competência comunicativa do falante a longo prazo, como era propagado. Descobriu-se que a língua não seria aprendida através de correções excessivas, que o erro também faz parte do processo de aprendizagem e que conhecer a estrutura linguística não é suficiente para conhecê-la com propriedade. Baseado nessas concepções, o ensino de LE assumiu novos rumos relacionados ao aprendizado e a psicologia cognitiva assumiu o fato de que a aprendizagem da linguagem de forma espontânea traz resultados mais eficazes do que a linguagem moldada pelo ALM (*habit formation*).

A ideia do ALM foi projetar o aprendizado da linguagem baseado no estudo da estrutura linguística. No entanto, entendeu-se que isso seria feito através da repetição exaustiva e muitos exercícios repetitivos para que a comunicação se tornasse automática e habitual. Uma das maiores preocupações para os seguidores desse método era com a acuidade da língua. Entendia-se que o sujeito tinha que falar a LE como um nativo. Essa visão deixa de lado a concepção de que a língua está diretamente relacionada com a identidade cultural e que sempre haverá traços da primeira língua (L1) na LE. A presença desses traços só deveria ser considerada um erro quando houvesse empecilhos à comunicação. Todavia, na perspectiva do ALM, qualquer produção que não reproduza a norma padrão é vista como desvio do ideal a ser atingido em salas de aula em que esse método é aplicado.

O ALM, apesar das críticas, foi bem aceito durante anos e ainda hoje há adaptações deste método com outros mais modernos. Em contraste com o GTM, o ALM apresenta características tais quais: ênfase na gramática, não uso da língua materna, dependência de mímicas, memorização de frases e ênfase na pronúncia.

Os pontos de fragilidade do ALM e do GTM, de certa forma, serviram como inspiração para o desenvolvimento de uma abordagem baseada na ideia central de Chomsky de que a criança possui qualidades inatas de desenvolvimento da língua. A abordagem cognitiva (*Cognitive Code Learning*) não se atentava ao padrão behaviorista do ALM e, por conseguinte, seguia um padrão dedutivo no ensino. A durabilidade dessa abordagem não foi o que se esperava, visto que essa experiência apresentou demasiada atenção às normas gramaticais e ao desestímulo dos alunos com a mesma.

A década de 70 foi o marco decisivo na história da aquisição de uma língua estrangeira e como esta é aprendida no contexto da sala de aula e fora dela. Nesse cenário, muitos métodos foram desenvolvidos e ficaram conhecidos como “Designer methods”, termo atribuído por David Nunan (1989a, p.97 apud Brown, 2007, p. 25). Todos esses métodos trouxeram inovações significativas na busca de um aprendizado fora do cenário do ALM e contribuíram para chegar-se ao Communicative Language Teaching.

Um dos primeiros métodos apresentados por Douglas Brown (2007) como pertencente aos Designer Methods é o Community Language Learning

(CLL). Criado por Charles Curran e inspirado por Carl Roger, essa abordagem traz a concepção de sala de aula como um grupo. A interação social entre professores e alunos facilita o processo de aprendizagem. Curran, de fato, trouxe um método inovador, além de ter contribuído para mudar a forma como o professor era visto na sala de aula, em sua posição autoritária e ameaçadora. Quanto mais o aluno se familiarizasse com a segunda língua, mais independente ele se tornaria. No entanto, o CLL não foi tão bem sucedido quanto o esperado. Um dos fatores que contribuíram para esse insucesso foi a sua confiança exagerada na estratégia indutiva, o que não funcionava de imediato, e uso demasiado de traduções, o que tornava o aprendiz completamente dependente da sua língua materna e, por conseguinte, comprometia o entendimento da língua alvo. Apesar de suas falhas, o CLL deixou contribuições valiosas para o ensino da LE e que são aplicados no contexto atual, inclusive como parte do Communicative Language Teaching e de outros métodos, como exemplo da autonomia do aluno em sala, da desconstrução da imagem do professor como uma ameaça para o aluno, da interação promovida em sala de aula para facilitar o aprendizado e aulas pensadas e centradas no aluno.

Suggestopedia, de acordo com Brown (2007, p.15) foi desenvolvido pelo psicólogo Georgi Lozanov e tinha a música como aspecto central. O método Suggestopedia pregava que o aluno precisava estar relaxado para absorver o aprendizado e por isso utilizava-se de músicas para conduzir o processo de aprendizagem, geralmente música barroca. Esse método recebeu inúmeras críticas por motivos como, por exemplo, estimular o aluno a memorizar e não aprender de fato a língua. De qualquer forma, suas críticas serviram como inspiração para novas descobertas e evolução da percepção do que deve ser considerado e aplicado em sala no aprendizado da LE. Observou-se, por exemplo, que algumas doses de relaxamento em sala podem beneficiar o aprendizado.

Silent Way chegou posteriormente sustentando-se em uma teoria mais cognitiva. Fundado por Caleb Gattegno, acreditava-se que o aluno deve aprender a ter autonomia em sala, independência e responsabilidade. Mas, assim como Suggestopedia, Silent way também recebeu críticas. Percebeu-se

que o Silent way não estimulava um ambiente comunicativo e os alunos não recebiam a assistência necessária em sala para desenvolver as correções. No entanto, com o Silent way, mais uma evolução de pensamento para a avanço dos métodos foi concebida, como a percepção de que o tempo de fala do professor em sala (TTT – Teacher Talking Time) deve ser monitorado para que este não seja superior ao tempo de fala dos alunos (STT- Student Talking Time). Percebeu-se também a necessidade de deixar o aluno mais livre para que ele faça descobertas e não fique obrigatoriamente preso ao conhecimento transmitido pelo professor, como observado por Brown.

...the underlying principles of the Silent way are valid. All too often we're tempted as teachers to provide everything for our students, neatly served up on a silver platter. We could benefit from injecting healthy doses of discovery learning into our classroom activities from providing less teacher talk than we usually do to let the students work things out on their own. (BROWN, 2007, p.29)*

Na afirmação de Brown sobre o caráter válido do Silent Way, infere-se que não é recomendável seguir esse método unicamente. Entretanto, Brown sublinha que alguns dos seus princípios podem ser úteis em sala de aula onde outros métodos são implementados. Entre esses princípios, menciona a importância de diminuir o tempo de fala do professor para ampliar o tempo destinado à produção por parte do aluno.

Total Physical Response (TPR), desenvolvido por James Asher (1977), por sua vez, é um método que foi amplamente discutido e seus experimentos começaram em 1960, como assinalado por Brown (2007). Asher absorveu para o TPR a ideia de que o ensino da língua deve ser associado a princípios físico-motores. Ele observou, por exemplo, que uma criança, antes de aprender a falar, é estimulada ouvindo a língua e que essa fase é acompanhada por respostas (physical responses). Apesar de parecer relativamente eficiente, aos poucos TPR também apresentou limitações. À medida que o aluno avançava

* ...Os princípios subjacentes ao Silent Way são válidos. Demasiadas vezes somos tentados como professores a fornecer tudo aos nossos alunos, ordenadamente servido em uma bandeja de prata. Nós poderíamos nos beneficiar injetando doses saudáveis de aprendizagem por meio de descobertas dentro de nossas atividades de sala de aula fornecendo menos tempo de fala do professor do que o habitual para deixar os alunos fazerem descobertas por conta própria. (BROWN, 2007, p.29, tradução nossa)

no aprendizado e aprendia a falar a língua alvo, o TPR parecia não apresentar um diferencial em relação aos demais métodos, além de que os alunos pareciam sentir dificuldades na leitura e escrita. Mesmo diante de seus pontos de fragilidade, o TPR tem o seu espaço nos dias atuais e é considerado por alguns professores como um importante momento no ensino de línguas. Nota-se a sua importância, principalmente, em aulas voltadas para o ensino a crianças e adolescentes ou em situações em que o professor deseja ministrar uma aula envolvendo o lúdico. No PROFICI, nota-se, entre alguns monitores, uma tendência ao uso de atividades que envolvem o uso do corpo. Além disso, até mesmo nas avaliações a presença de role-plays com incentivo a envolver os alunos em dinâmicas de interação em que eles devem se levantar, andar pela sala, interagir com os colegas, denotam a presença de características desse método.

Natural Approach, desenvolvido por Stephen Krashen, também utilizou princípios do TPR. Brown (2007) ressalta que Krashen e Tracy Terrell perceberam que os aprendizes poderiam se beneficiar se a produção na língua alvo fosse atrasada até o aprendiz começar a desenvolver a fala. Nessa abordagem, o aprendiz deveria estar em uma atmosfera livre de tensões. Uma das questões levantadas sobre a sua aplicabilidade seria: O que fazer com o aprendiz que não desenvolve a fala? Outra observação é que cada aprendiz desenvolve a oralidade em tempos distintos. Como o professor lidará com esse contexto em sala? Questionou-se também o *Comprehensible input* aplicado pelo Natural Approach, uma vez que a comunicação é guiada pelos tópicos que naturalmente surgirão, não por estruturas gramaticais.

Mesmo com todas as falhas apresentadas pelos métodos da década de 70, pode-se afirmar que eles contribuíram significativamente para reflexões sobre ensino não somente pelos seus acertos, mas muito também pelas suas limitações. Atualmente, esses métodos podem ser facilmente adaptados em vários contextos. A forma como cada método será utilizado ou aproveitado depende exclusivamente do professor e de sua capacidade de adaptar os aspectos positivos desses métodos para a sua realidade de sala de aula.

2. 3 O SURGIMENTO DA ABORDAGEM COMUNICATIVA

Foi a partir da década de 70 que os educadores começaram a se dar conta de que os métodos desenvolvidos até então não enfocavam a competência comunicativa do falante. Buscava-se tornar o aprendiz falante na língua alvo, mas o que ele de fato conseguia produzir eram sentenças, corretas se analisarmos a estrutura gramatical. Por outro lado, o aprendiz não tinha a mesma desenvoltura quando da aplicabilidade dessas frases no momento de comunicação, principalmente em um contexto fora da sala de aula.

A centralidade das normas gramaticais no ensino-aprendizagem de uma língua passou a ser questionada, analisando-se que a habilidade comunicativa em uma língua envolve muito mais do que simplesmente competência linguística. Obviamente que a competência linguística não perdia a sua função nem a sua importância na produção de sentenças gramaticalmente corretas, mas voltou-se a atenção para outras habilidades também fundamentais para a comunicação, como dar conselhos, pedir sugestões, falar de desejos entre muitas outras situações que fazem parte do cotidiano real.

Fica claro que o aprendiz desenvolvia somente a competência linguística. Ele era capaz de dominar diversas estruturas gramaticais, produzir frases corretas, mas não era capaz de se comunicar propriamente por não ter adquirido competência comunicativa na língua. A competência comunicativa se trata de saber o que dizer, quando dizer e para quem dizer, enfim, saber se comunicar em situações que exigem conhecimento que só é devidamente adquirido em contextos reais de interação.

A competência comunicativa seria então o foco do ensino de línguas, principalmente a partir da abordagem comunicativa, dando espaço para a reflexão de como seria desenvolvido um planejamento voltado para a competência comunicativa e quais implicações isso traria para a metodologia do ensino de línguas, como ressalta Richards (2006).

Tais observações fizeram com que da década de 70 para a década de 80, houvesse uma migração de uma abordagem outrora voltada à competência linguística para uma abordagem com ênfase na competência comunicativa.

A partir de então, a abordagem comunicativa começa a fazer parte do ensino voltado para a comunicação em um método que ficou conhecido como

Communicative Language Teaching (CLT). O CLT trouxe consigo expectativas e entusiasmo e motivou mudanças no planejamento, que já não era mais centrado na gramática. O planejamento, agora focado na competência comunicativa, passa a valorizar os seguintes aspectos: o propósito pelo qual o aluno está aprendendo aquela língua (razões acadêmicas, trabalhistas etc.); o cenário no qual o aprendiz geralmente usará a língua alvo (um escritório, um restaurante etc.); o papel do aprendiz no contexto da língua alvo (um vendedor atendendo aos clientes, um advogado defendendo causas nos tribunais etc.); eventos comunicativos nos quais o aprendiz irá participar (a exemplo de reuniões); as funções da linguagem que serão assumidas pelo aprendiz (como dar explicações); assuntos que devem ser dominados pelo aprendiz (Política, medicina etc.); o contexto gramatical; o contexto lexical; variedades da língua alvo com as quais o aprendiz deva estar familiarizado e se será necessário ter conhecimento de discurso ou habilidades como, por exemplo, contar histórias.

Vários planejamentos foram moldados tentando adaptar-se ao CLT, incluindo basicamente dois modelos: um planejamento baseado nas quatro habilidades da língua (leitura, escrita, fala, audição), conhecido como Skills-based syllabus; e o outro baseado nas funções que o aprendiz deveria desenvolver na língua alvo, denominado Functional Syllabus. Segundo Richards (2006), skill-based syllabus contempla as habilidades da língua integradas no ensino da língua alvo, enquanto que o functional syllabus se volta para o ensino em uma variedade de situações cotidianas e a gramática é selecionada de acordo com as funções trabalhadas.

Além de repensar o planejamento, o CLT trouxe a necessidade de repensar a metodologia utilizada em sala de aula. A partir de então, depois de terem experimentado vários métodos, os educadores já haviam compreendido o papel da comunicação no ensino da língua alvo. De acordo com Richards (2006), os princípios assumidos para a metodologia do CLT foram definidos da seguinte forma: promover oportunidades para os aprendizes experimentarem o que eles sabem; permitir o desenvolvimento da fluência e acuidade; permitir o aprendizado indutivo; trabalhar com as quatro habilidades conjuntamente; promover comunicação real em sala; ser tolerante com os erros, tendo em mente que estes fazem parte do processo de aprendizagem.

Ao invés de atividades focadas na memorização, como na suggestopedia, ou baseadas prioritariamente na gramática como o Grammar Translation Method (GTM), a ideia da abordagem comunicativa é construir atividades de interação, e que tenham significado para o contexto do aluno. O foco do CLT é o desenvolvimento da fala visando a fluência na língua alvo. Dessa forma, o CLT valoriza atividades que fazem conexão da língua com o contexto, refletindo, ou ao menos tentam refletir, o uso natural da língua e que priorizam a comunicação.

Com o CLT, houve também a distinção entre diferentes práticas do ensino, sendo estas divididas em Mechanical (mecânicas), Meaningful (significativas) e Communicative (comunicativas). Mechanical practice refere-se a atividades controladas; meaningful practice quando os alunos têm que fazer escolhas e dar respostas de acordo com o contexto; communicative practice quando as atividades são focadas em contextos reais simulando o cotidiano. Geralmente essas práticas são introduzidas em sequência nas aulas.

Algumas suposições com relação a essa abordagem foram levadas em consideração como forma de analisar a necessidade da aplicabilidade de uma abordagem comunicativa em sala de aula. Conforme pontuado por Richards (2006, p. 22), chegou-se à seguinte conclusão: O aprendizado de uma L2 é facilitado quando a interação é associada com contextos significativos para os falantes; tarefas efetivas são espaço para o aprendiz negociar significado e expandir vocabulário; o aprendizado da língua é gradual e os erros são produtos desse aprendizado; a função do professor é a de facilitador e não de alguém que detém o conhecimento de forma exclusiva; a sala de aula deve ser um ambiente onde os alunos compartilham conhecimento entre si; estratégias de comunicação são essenciais para o sucesso da aprendizagem; cada aluno desenvolve a língua no seu tempo, assim como cada um apresenta dificuldades e necessidades diferenciadas, mesmo todos sendo expostos aos mesmos contextos; a comunicação só é significativa se o aluno absorve o que é relevante para ele; a comunicação exige diferentes habilidades da língua; o aprendizado de uma língua se dá não somente por atividades que envolvem descobertas, como também através de análise e reflexão.

O CLT pode ter caráter de método (Method) ou de abordagem (Approach), dependendo da forma como é aplicado. Embora para muitos essa

distinção não exista, ela é alvo de muitos estudos. O método possui um conceito fechado e todos os seus passos devem ser seguidos na sala de aula. Quando se fala em método, não há espaço para outras vertentes. Quanto a abordagem, esta é flexível, permitindo a conciliação com atividades e princípios de outros métodos ou abordagens. O problema em seguir CLT como um método é que este não permitirá ao professor mesclar ideias que não sejam as já determinadas pelo CLT. O professor deverá seguir o padrão (*framework*) do CTL, moldando as aulas dentro de três parâmetros amplamente conhecidos que são: Presentation, Practice, Production (PPP).

O estágio de apresentação (*Presentation*) refere-se ao momento em que um novo conteúdo é apresentado, sendo um momento controlado pelo professor. A apresentação se dá de diversas formas, como por vídeo, um texto, uma situação etc. O estágio de prática (*Practice*), por sua vez, é um estágio em que os alunos praticam a LE com atividades de prática oral e escrita, podendo envolver exercícios para desenvolvimento de fluência ou acuidade. Podem ser utilizadas atividades como múltipla escolha, *information gap* (atividades faltando palavras que serão preenchidas pelos alunos para dar sentido à frase), entre outras. O estágio de produção (*Production*), por seu turno, é o momento menos dependente do professor. O aluno é livre para trabalhar em elaboração de diálogos, criação de parágrafos, apresentação oral e outras opções que possam demonstrar o entendimento do aluno com relação ao tópico trabalhado nos estágios anteriores.

PPP pode ser considerado como uma estrutura efetiva no ensino de LE, e facilita a preparação do plano. No entanto, o *framework Presentation, Practice, Production* pode demandar muito tempo das aulas. Outra observação sobre PPP é que o bom desempenho do aluno em uma das fases não garante o mesmo desempenho nas demais. Assim sendo, um aluno que conseguiu alcançar resultados satisfatórios na prática pode não conseguir demonstrar ou desenvolver esse conhecimento na produção. Alguns alunos conseguem se desenvolver em atividades controladas, mas sentem-se inseguros ao acionar esse conhecimento fora da sala de aula, momento em que não estão mais sob o controle do professor. Richards (2006) fala que o formato assumido pelo PPP tem sido altamente criticado recentemente, perdendo credibilidade em algumas áreas.

The underlying theory for a PPP approach has now been discredited. The belief that a precise focus on a particular form leads to learning and automatization (that learners will learn what is taught in the order in it is taught) no longer carries much credibility in linguistic or psychology. (SKEHAN, 1996, p. 18 *apud* RICHARDS, 2006, p.8) **

Uma das abordagens mais caracterizadas com o formato do CLT é Task Based Language Teaching (TBLT). Além do TBLT, há outras opções de *framework* alternativo, como a exemplo do ESA, (*Engage, Study, Activate*) para o ensino de uma LE. O ESA defende o ecletismo no ensino de forma padronizada, acreditando que os alunos necessitam de exposição à língua. Durante o *Engage*, o professor visa ativar o interesse e a motivação do aluno pela aula, geralmente feito através de vídeos, músicas, jogos etc. No *Study*, o aluno seria exposto a atividades sobre a língua e como ela é formada, enquanto o *Activate* visa à prática da comunicação.

Alguns estudiosos, como Kumaravadivelu, consideram TBLT uma abordagem nova, de caráter único, enquanto outros consideram que o TBLT não é uma inovação por trazer muitos aspectos relacionados ao CLT. TBLT prioriza o uso de atividades autênticas através de tarefas significativas para a realidade do aluno, denominadas *tasks*. Segundo Peter Skehan's (1998, p. 95) *apud* Brown (2007, p. 50), *tasks* são definidos como atividades nas quais o significado é primordial, há algum problema de comunicação a ser resolvido, apresentam questões para serem completadas e relacionam-se com o mundo real.

Assim como o CLT, o TBLT tem as aulas centradas no aluno e alcançou resultados muito positivos, mas O TBLT também apresentou pontos fracos, assim como todos os métodos e abordagens vistos. Algumas das suas falhas resumem-se em dizer que o TBLT não promove interação o suficiente para o aluno alcançar a comunicação; não há aprendizado da gramática; os alunos se fixam excessivamente em traduções, principalmente durante as atividades, que é o momento crucial para demonstrar conhecimento não programado na LE.

** A teoria subjacente de uma abordagem PPP vem sendo desacreditada. A crença de que um foco preciso em uma forma particular conduz à aprendizagem e automatização (que os alunos aprendem o que é ensinado na ordem em que é ensinado) não mais apresenta significativa credibilidade na linguística ou na psicologia. (SKEHAN, 1996, p. 18 *apud* RICHARDS, 2006, p.8, tradução nossa)

Além disso, há de entender que nem todos os alunos se desenvolvem de forma adequada nessa abordagem e que alguns precisam de aulas mais conduzidas pelo professor.

É possível conceber o TBLT como um desdobramento do CLT. Visto deste modo, reconhece-se a sua contribuição para repensar o ensino de LE, considerando o contexto social e o uso de atividades que tornem mais dinâmico o aprendizado da língua. Ensinar inglês tendo em vista situações práticas, autênticas e calcadas em contextos reais é uma demanda ainda mais pujante em época de internacionalização.

1.4 LÍNGUA ESTRANGEIRA EM CONTEXTO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS: UMA QUESTÃO CONTEMPORÂNEA

A língua exerce tamanho poder na sociedade, pois através dela é possível identificar o sujeito em uma determinada comunidade, região, cidade. Em alguns casos, a língua falada em determinado local é de conhecimento único daquela comunidade, como é o caso do *Black English*.

A acuidade na pronúncia é um dos objetos de estudo da LE, principalmente na língua inglesa, ainda vista sob o estigma de duas variedades: a britânica e a norte-americana. O número de países falantes dessa língua, a quantidade de países que adotaram o idioma como língua oficial e a quantidade de países que se dedicam ao seu ensino fazem da língua Inglesa uma língua global. David Crystal afirma que uma língua se torna global pelo poder político e econômico exercido pelos falantes nativos dessa língua. Mas, apesar de a língua Inglesa ser uma língua internacional e, portanto, sofrer influências de aspectos advindos de outras línguas, ainda existe uma angústia por uma produção que espelhe as variedades dos Estados Unidos e Inglaterra.

Como observado por Gradol (2001), a perda da uniformização da língua Inglesa padronizada deve-se muito ao fato de que o Inglês tornou-se uma língua de comunicação oficial. O autor afirma que a mudança de status da língua Inglesa como língua estrangeira para o status de segunda língua faz com que esta língua abranja um público muito maior e que conseqüentemente haja um número significativo de variedades locais da língua. Tais variedades

são apontadas, conforme indica Kumaravadivelu (2003), como “World English”, originando o que hoje é chamado nativização da língua.

The emergence of world English with their amazing form, function and spread has been the result of what Kachru has called nativization. Varieties such as Indian English, Nigerian English and Singaporean English represent the extent to which a foreign language can be profitably reconstructed into a vehicle for expressing sociocultural norms and networks that are typically local. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 539)***

Kumaravadivelu (2003) explica que esse processo do World English nativizou o Inglês colonial, mas deixa claro que nativização é diferente de descolonização. De acordo com o autor, nativização é um atributo da língua, ao passo que, descolonização é a atitude da mente. O World English caracteriza o Inglês não somente como uma língua com traços dos falantes nativos, mas com variedades linguísticas de todos que falam essa língua. Essa variação faz parte da nativização, onde uma única língua expressa padrões culturais diversos. Nesse sentido, pode-se inferir que nativização é um processo que caminha para a descolonização visto que a língua do colonizador perde seus traços dando lugar a particularidades socioculturais de outras línguas e culturas.

Como enfatizado por Rajagopalan (2004), uma língua Universal (*World English*) pertence a todos os que falam essa língua, mas, ao mesmo tempo, não é a língua materna de nenhum dos falantes. O Inglês global fez nascer vários questionamentos sobre qual Inglês deveria ser ensinado ao redor do mundo. O Inglês como língua global perde muitas características do Inglês falado pelos nativos. Várias dúvidas permeiam entre os professores referente a que Inglês deve ser ensinado em sala de aula: o Inglês convencional (*Standard English*) ou outras variações. Sabe-se que, apesar do Standard English ter o seu poder por ser a língua do colonizador, não se pode negar que o Inglês global (*World English*) possui enorme quantidade de falantes. Por outro lado,

*** O surgimento do Inglês global com sua surpreendente forma, função e disseminação tem sido o resultado do que Kachru tem denominado nativização. Variações como o Inglês Indiano, Inglês Nigeriano e o Inglês Cingapuriano representam a extensão na qual uma língua estrangeira pode ser reconstruída num veículo rentável para expressar normas socioculturais e de redes de comunicação tipicamente locais. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 539, tradução nossa)

se o professor ensina somente o Standard English, sem conscientizar o aprendiz sobre a variedade da língua, ele estará semeando um preconceito sobre outros tipos de Inglês, que não seja o Standard.

Apesar de todos os esforços para ensinar o Inglês padrão (Standard English) para os não nativos, é inevitável o crescimento do Inglês global, que não mantém as mesmas características do Standard English por questões relacionadas à identidade cultural.

Coracini (2003), ao tratar do conceito de identidade e linguagem, não os torna definíveis. A autora analisa que o ser humano é um deserto que é gradativamente povoado por tudo o que está a sua volta, inclusive por meio da linguagem. A autora afirma que não há um elo simples entre língua e sujeito e identidade e linguagem. Segundo Coracini, há certa dificuldade em encontrar referenciais para que se compreenda a problemática da identidade no tempo e no espaço, pois tudo ao nosso redor pode tornar-se periférico sem, no entanto, perder a importância.

A língua Inglesa assume caráter internacional sendo o principal meio de comunicação global. Não é por acaso o número de escolas ao redor do mundo que se dedicam ao ensino dessa língua e o Brasil não está fora dessa realidade. Ter uma língua em comum contribui para o conhecimento de diversas culturas, permite um olhar crítico do mundo e favorece o posicionamento do sujeito diante de diversas manifestações culturais.

O constante desenvolvimento mundial trouxe a necessidade de uma língua que pudesse unir as culturas ao redor do mundo, essa língua atualmente é o Inglês.

Saber a língua Inglesa, além de ser uma necessidade básica, tornou-se um diferencial competitivo no mercado profissional. O ensino da língua Inglesa como língua global trouxe melhorias em diversos aspectos. Como observado por David Crystal, o poderio do Império Britânico, junto com a expansão do colonialismo contribuiu enormemente para o avanço da língua Inglesa em outros países. Posteriormente, a influência dos Estados Unidos a partir da Segunda Guerra consolidou o idioma nas comunicações internacionais.

A língua Inglesa assumiu também lugar de destaque no meio acadêmico e hoje é inquestionável sua importância na expansão das pesquisas nesse contexto. O Inglês tornou-se a língua dos negócios, da comunicação, da

tecnologia entre vários outros. As indústrias atentas ao mercado já qualificam os seus profissionais nessa LE visando sua expansão. Empresas multinacionais ou que trabalham em parceria com empresas estrangeiras precisam de profissionais com competência comunicativa em Língua Inglesa para lidar com os assuntos pertinentes ao trabalho em reuniões. A maioria dos manuais de equipamentos eletrônicos e industriais são em língua Inglesa, o que demonstra mais uma vez que o profissional tem que se adequar a um mercado de trabalho cada vez mais exigente.

No ambiente escolar, o Inglês domina diante de todas as demais Línguas estrangeiras existentes e as escolas bilíngues estão se tornando realidade no Brasil. Como os alunos já convivem com a língua Inglesa em seu cotidiano por meio de jogos, linguagem do computador, filmes, entre outros, há um interesse da escola em fazer a mediação entre a realidade extraclasse do aluno com o cotidiano escolar. Essa junção é relevante e para que o aluno tenha a percepção da importância de ser capaz de assumir postura crítica em diversas culturas, além de servir para o enriquecimento da sua visão de mundo.

Mais do que somar conhecimento, saber a língua global significa ampliar as possibilidades de desenvolver pesquisas acadêmicas e contribuir para melhorias do país. Pensando nessa real necessidade surge o Ciência sem Fronteiras, criado pelos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), Ministério da Educação (MEC) e suas instituições de fomento (CNPq, Capes e algumas secretarias do MEC). Esse programa é voltado para a promoção da inserção da comunidade acadêmica dentro do mercado global. A internacionalização das universidades é resultado da percepção da necessidade de formar profissionais cada vez mais competitivos e, para isso, é preciso prepará-lo de acordo com as exigências atuais de um mundo tecnológico e globalizado. O Ciência sem Fronteiras surge como um intermediador do conhecimento, alavancando as pesquisas através da mobilidade acadêmica. A visão da Universidade quanto ao cenário atual é de significativa importância para o desenvolvimento da sua comunidade. A partir do momento em que a Universidade não tem essa percepção, a sua atualização não acompanha a globalização.

O Ciência sem Fronteira, projeto de reconhecimento internacional, oferece bolsas de estágios no exterior e promove intercâmbio para que alunos e professores tenham a chance de desenvolver pesquisas. A internacionalização das universidades brasileiras favorece não somente pessoas do âmbito acadêmico, mas todo o país. Aveiro (2014) menciona que essa mobilidade entre as universidades no exterior contribui para que haja maior interação entre os grupos, fomentando o avanço do conhecimento.

Com o incentivo às pesquisas, as Universidades beneficiam o desenvolvimento da inovação do país e oferecem caminhos de crescimento acadêmico e profissional para os estudantes que não teriam condições de arcar com os gastos de um intercâmbio por si só. O programa facilita a inserção da comunidade acadêmica no mercado de trabalho e é a realização de um sonho para muitos brasileiros que buscam o aprendizado e aperfeiçoamento de uma LE. A internacionalização das universidades visa o elo entre grupos de pesquisas e comunidades acadêmicas do Brasil com as do exterior e auxilia na formação dos alunos. As universidades brasileiras podem galgar conquistas significativas com a internacionalização como o apoio de pesquisadores estrangeiros. Com isso, o nosso país torna-se mais competitivo no mercado profissional, adquire maior visibilidade no exterior e as pesquisas são intensificadas. O Ciência sem Fronteira beneficia as seguintes áreas: engenharias e outras áreas tecnológicas; ciências exatas e da terra, biologia e Ciências biomédicas e da Saúde; Computação e Tecnologias da Informação; tecnologia aeroespacial, entre outras.

Para atingir os objetivos delineados para uma universidade internacionalizada, um objetivo primordial é o domínio de uma língua estrangeira por parte da comunidade docente e discente. No bojo desse projeto, o PROFICI foi criado na UFB A.

2 PRACTICE: ABORDAGEM COMUNICATIVA NA PRÁTICA E COMO ELA É APLICADA NO PROFICI

Ao final deste capítulo, você terá lido considerações acerca do CLT e como se dá a sua aplicação no PROFICI; a proposta apresentada pelo Programa bem como a análise feita através de questionários respondidos por monitores do PROFICI.

2.1 PROBLEMATIZANDO O CLT

Na prática de ensino de língua estrangeira, principalmente inglês, o método comunicativo figura como um dos principais utilizados. A respeito dessa questão, Richards (2006) afirma, inclusive, que muitos professores, quando questionados sobre a metodologia aplicada em sala, responderão que a mesma trata-se do referido método.

No PROFICI, os monitores – como são chamados os alunos que ministram as aulas – aplicam em suas aulas a abordagem comunicativa, com base em orientações feitas em sessões de treinamento desde a entrada do monitor no programa, visando o seu crescimento em termos de estratégias de ensino.

Nesta pesquisa, para fundamentar as reflexões sobre o uso do CLT no PROFICI e articular teoria e prática, foram entrevistados quatro monitores. Eles confirmaram o uso desse método como base para elaboração dos seus planos de aula. Em conversas informais com outros monitores, nota-se que eles, assim como os entrevistados, identificam-se e utilizam-se do CLT em suas aulas.

Apesar da concepção de que o método comunicativo não permite a inclusão de outras concepções do ensino de uma língua estrangeira, nota-se que ele não é aplicado de forma exclusiva dentro do PROFICI. O CLT, quando aplicado como abordagem, e não como método, prioriza a competência comunicativa, e a não exclusividade de um método. Na abordagem são enfatizados princípios e concepções de como se aprende, além do objetivo do aprendizado para fins de comunicação.

Há certa dificuldade em definir o que é o CLT. Vários professores, quando questionados sobre a definição específica para esse método, as posições assumem diversas proporções. A definição feita por Richards (2006) é a seguinte:

Communicative language teaching can be understood as a set of principles about the goals of language teaching, how learners learn a language, the kinds of classroom activities that best facilitate learning, and the roles of teachers and learners in the classroom. (RICHARDS, 2006, p.2)****

CLT considera que a afeição do professor para com o aluno, e até mesmo entre alunos, faz parte do desenvolvimento de um estudo em sala. Professores e alunos devem agir de forma colaborativa, para que essa interação mútua gere bons resultados.

Entende-se que a comunicação deva ser estimulada na sala de aula e que, desse modo, os erros cometidos pelo educando não serão tratados como algo que condene a comunicação. A correção será feita dentro do processo, a fim de não trazer entraves ao desenvolvimento comunicativo do educando.

Rather than be a model for correct speech and writing and one with the primary responsibility of making students produce plenty of error-free sentences, the teacher had to develop a different view of learners errors and of her/his own role in facilitating language learning. (RICHARDS, 2006, p. 5)*****

O objetivo é o desenvolvimento da competência comunicativa e, por conseguinte, o aprendiz não é exposto à gramática dedutivamente. Entende-se que o aprendiz é capaz de induzir a gramática através de exemplos, situações reais ou que simulem o cotidiano. Para ilustrar, o livro *Interchange* trabalha com essa concepção. Todas as sessões voltadas para a gramática, denominadas *Grammar focus*, trazem exemplos ilustrativos sem mencionar nenhuma regra.

**** O método comunicativo de ensino pode ser entendido como um conjunto de princípios sobre os objetivos do ensino de línguas, como os alunos aprendem a língua, os tipos de atividades que melhor facilitam o aprendizado, e os papéis dos professores e alunos na sala de aula. (RICHARDS, 2006, p.2, tradução nossa)

***** Ao invés de ser um modelo para corrigir a fala e a escrita e possuir a responsabilidade primária de fazer os estudantes produzirem abundantemente sentenças sem erros, o professor tem que desenvolver uma visão diferenciada sobre os erros de aprendizagem e seu próprio papel em facilitar o aprendizado de uma língua. (RICHARDS, 2006, p. 5, tradução nossa)

Em sua maioria, essa tática é visivelmente eficaz, visto que a gramática ensinada fora de contexto não é devidamente absorvida. No entanto, por estarem habituados a exposição direta à gramática, o aluno, às vezes, não consegue compreender as regras somente pela visualização de exemplos, pela sua dependência em explicações dedutivas.

Apesar de todos os avanços trazidos pelo CLT no que se refere a atividades para interação, uso de materiais próximos do “real” e aulas mais centradas nos alunos, Kumaravadivelu (2006) traz algumas ressalvas quanto aos quesitos de autenticidade, aceitabilidade e adaptabilidade.

O CLT propõe-se a criar interação real entre a sala de aula e o mundo fora dela. Todavia, a comunicação é algo imprevisível e, quando se tenta desenvolver essa competência em uma sala de aula, acaba-se tendo um contexto previsível de acontecimentos. Em um contexto fora da sala de aula, mesmo os ruídos externos interferem na comunicação. Kumaravadivelu (2006) afirma que um currículo comunicativo não pode ser garantido com situações criadas em sala de aula.

Outro aspecto a ser observado é que a comunicação dita como real proporcionada pelo CLT, não favorece o uso da literatura, já que esta é considerada como algo que não faz parte do real. Levando-se em consideração que todo o contexto criado em sala de aula é artificial, a imaginação seria o ponto chave para que o aprendiz trouxesse para sua realidade as situações representadas em sala. Nesse sentido, a literatura possui significativa importância para aguçar a imaginação e fazer com que o aprendiz desenvolva sua capacidade de raciocínio em situações diversas. Apesar disso, a literatura não é contemplada entre as atividades de leitura em aulas em que o CLT é aplicado.

Seguindo o parâmetro do método comunicativo, o PROFICI tem como material didático o livro *Interchange*, autoria de Jack Richards. O livro abrange diálogos direcionados a situações cotidianas, mas também não aborda textos literários. Há vários questionamentos traçados quanto à autenticidade dos textos trazidos nos materiais didáticos no ensino de uma L2 e até que ponto podem ser úteis e de interesse ao público alvo, mesmo porque, os livros, de forma geral, não possuem uma relação direta com a identidade cultural do aprendiz. Sabe-se que o aluno se sentirá mais confiante para aprender uma

língua estrangeira, quando esta língua se relaciona com elementos que estão ao seu redor.

Quanto à aceitabilidade, Kumaravadivelu ressalta que o CLT não é uma revolução em termos de método por ser uma junção de princípios e métodos e, portanto, não representa nenhuma nova mudança no ensino de línguas estrangeiras. Por adaptabilidade, por sua vez, Kumaravadivelu menciona que a proposta do CLT em fazer com que o seu método possa se adaptar a vários contextos ao redor do mundo é questionável. Os livros utilizados para o ensino de uma língua estrangeira retratam, de forma geral, a cultura Americana e Britânica.

Quando o CLT foi aplicado em países que se vêem tão distantes dessa realidade, como a África do Sul, eles perceberam que ao invés de promover a interação, o CLT estava criando barreiras ao desenvolvimento da comunicação pela resistência que os alunos apresentaram por esse método que seria para eles mais uma imposição dos povos dominantes ditando como eles deveriam aprender a língua global. A resistência desses povos é plausível visto que, de fato, os livros elaborados para o ensino da língua Inglesa não traduzem a diversidade cultural existente e se baseiam em contextos sempre previsíveis.

Uma questão que pode ser observada nos textos é que em nenhum momento fala-se da homossexualidade, que é algo tão presente na atualidade. Se os livros que têm como base o CLT têm como propósito aproximar o aprendiz da realidade, há uma falha quando tópicos que fazem parte dessa realidade não são contemplados. É enriquecedor para os alunos que eles possam aprender sobre culturas diversas, desde que essa diversidade não seja meramente sintetizada pela cultura Britânica e Americana.

É fundamental capacitar o aprendiz para lidar com contextos variados e assim guiá-lo à obtenção da habilidade comunicativa. Para tal, é válido ao seu aprendizado utilizar-se de situações adaptadas que aproximem o aprendiz da LE. Um professor que aplica o CLT em uma comunidade rural desprovida de recursos básicos, por exemplo, possivelmente não conseguirá atrair interesse por parte dos alunos se o tema abordado for *‘como se preparar para um intercâmbio.’*

As críticas levantadas por Kumaravadivelu sobre o CLT são válidas ao se observar que o CLT, assim como os demais métodos, possui várias lacunas

quanto a garantir a competência comunicativa. Tendo a concepção de que todos os métodos possuem pontos fracos, Kumaravadivelu (2006) sugere que se vive em uma época que se afasta do conceito convencional dos métodos para vivenciar a era pós-método. Esse termo não implica dizer que houve uma abolição dos métodos, mas que o método não seria mais visto com exclusividade para ser aplicado em sala. Dentro do pós-método, o professor tem a liberdade de escolher quais métodos serão utilizados não havendo mais a ansiedade de ter que optar por um único método. Essa era é visualizada claramente dentro do PROFICI, onde os monitores não só têm a liberdade de aplicar outros métodos que não o CLT, como ainda são incentivados pelos coordenadores do programa a serem ecléticos e aproveitar todo o legado positivo que outros métodos deixaram na história do ensino de LE.

A era pós-método beneficia o aprendizado de uma língua estrangeira ao passo que dá ao professor o poder de ter autonomia sobre os métodos e não de ser escravo deles. Essa flexibilidade torna possível que esses métodos possam ser aplicados em outros contextos, que não somente os cursos livres, onde geralmente os métodos são aplicados.

Ensinar uma língua estrangeira não é simplesmente fazer com que o aprendiz desenvolva habilidades na língua alvo. Trata-se de algo muito mais complexo que envolve, conforme Brun (2004), uma verdadeira reconstrução identitária. Quando o indivíduo se predispõe a aprender uma língua estrangeira, mesmo que inconscientemente, ele é levado a absorver conhecimentos e comportamentos da cultura do outro.

Segundo a perspectiva psicanalítica, a subjetivação do homem parte da sua imersão no mundo da linguagem. Essa íntima relação entre inconsciente e linguagem já estava anunciada nos textos freudianos na medida em que o funcionamento do aparelho psíquico está inserido no universo do outro, isto é, a vida psíquica está imersa no mundo daqueles a quem estamos vinculados pela linguagem, por nossas fantasias e por nossos afetos. (BRUN, 2004, p. 75)

Ao estudar uma língua estrangeira, o sujeito aproxima-se de um idioma já enraizado com a identidade cultural dos povos aos quais ela pertence. Esse fato, porém, não causa o afastamento do aprendiz quanto a novos parâmetros sociais e culturais. Ao contrário, desperta o desejo em conhecer e aprofundar-se nesse novo cenário.

3. 2 O PROFICI E SUA PROPOSTA

Com um novo cenário de oportunidades no exterior e com o aumento gradativo de pesquisas, a UFBA percebeu a necessidade de preparar a comunidade acadêmica com relação ao conhecimento de línguas estrangeiras. Dessa necessidade foi criado o Programa de Proficiência em Língua Estrangeira (PROFICI) destinado a alunos e servidores da UFBA, com o intuito de preparar a comunidade acadêmica e seus colaboradores para um mercado com visão competitiva e impulsionar a internacionalização das universidades.

O PROFICI é um programa que vê a necessidade do aluno não somente com relação à Língua Inglesa, mas a necessidade de aprender idiomas de forma geral. Assim, além do inglês, o programa oferece curso de Francês, Alemão, Italiano, Espanhol e Português para estrangeiros. O curso é gratuito e tem beneficiado muitos alunos ao longo de sua existência. As pesquisas em âmbito nacional e internacional foram intensificadas e, atualmente, a UFBA recebe vários alunos estrangeiros através do intercâmbio. Com isso, a língua Portuguesa também adquire maior visibilidade internacional, visto que vários estrangeiros que hoje estudam na UFBA, falam e estudam o português brasileiro.

O PROFICI é um programa gratuito e o processo seletivo se dá através de chamada aberta, conforme um edital. Sendo selecionado, o aluno estudará o idioma pelo qual optou. Como forma de garantir a oportunidade para os projetos de iniciação científica, alunos do PIBITI, PIBIC, Russell Wood, Jovens Talentos, FIOCRUZ e PIBIEX possuem prioridade nas vagas, visto que esse público necessita do conhecimento em Línguas estrangeiras para o desenvolvimento de diversas pesquisas.

Com a rápida ascensão da globalização e a demanda emergente de profissionais capacitados para o mercado, torna-se inviável a espera por longos anos para que o profissional atinja a competência comunicativa em uma LE. Visando essa demanda, o PROFICI possui um calendário atípico, se comparado a cursos tradicionais de idiomas, caracterizando-se como curso semi-intensivo, com aulas presenciais duas vezes na semana e uma aula a

distância através de plataforma online. No total, o curso tem duração de cerca de um ano e seis meses.

Embora o PROFICI ofereça cursos para diversos idiomas, a maior procura é para o curso de Inglês, o que se justifica pela necessidade do mercado profissional e pelas pesquisas desenvolvidas no âmbito acadêmico cujos textos lidos e produzidos são, comumente, em inglês.

Como as aulas de Inglês do PROFICI são voltadas para a comunicação, é fundamental aos monitores de Inglês ter conhecimento sobre métodos e principalmente conhecer o CLT na teoria e na prática para aplicar nas aulas.

As atividades no CLT devem ser significativas e permitir a interação do educando em pares ou em grupos. A elaboração do plano de aula deve observar se esta interação ocorre não só no plano de aula, mas principalmente fora dele. O monitor dispõe de uma variedade de tópicos que podem ser utilizados em discussões na língua em foco. Guiando-se pelos princípios da abordagem comunicativa aplicada ao PROFICI, as aulas devem ser elaboradas tendo o aluno como figura central e não o educador ou qualquer outra pessoa envolvida nesse processo. O monitor assume o papel de facilitador do conhecimento e as aulas devem ser embasadas nos interesses, habilidades e no contexto cultural do aluno.

O PROFICI reconhece a necessidade do constante processo de formação dos monitores e, por essa razão, oferece sessões de treinamento semanais relacionadas ao estudo de métodos e abordagens de forma geral, com especial ênfase no CLT, e aspectos fundamentais relativos a gerenciamento de sala de aula, crenças e atitudes do professor. No programa, o CLT é seguido como abordagem, o que permite maior liberdade para a elaboração das aulas, visto que quando o CLT não é aplicado como método, há possibilidades de moldar as aulas usando alguns princípios de outros métodos.

Como exemplo de um dos temas abordados nas sessões de formação do PROFICI, cita-se uma das sessões que foi voltada exclusivamente para o Silent Way. É importante conhecer esse método, não exatamente para aplicá-lo por completo em sala de aula, mas para se beneficiar dos fatores positivos que fazem parte desse método. Silent Way foi explanado para lembrar a

importância do papel do professor em controlar o seu tempo de fala e priorizar o tempo de fala do aluno, algo que faz parte do CLT.

Outro aspecto positivo do Silent way agregado ao CLT é o processo indutivo do ensino. O aluno não deve ser exposto à gramática descontextualizada, de acordo com esses métodos. O livro adotado pelo PROFICI, *Interchange*, de autoria de Jack Richards, foi desenvolvido com essa concepção. O *Interchange* não apresenta explicações gramaticais descontextualizadas em nenhuma sessão, mas traz sessões denominadas *Grammar Focus*, nas quais tópicos gramaticais referentes a cada unidade são apresentados de maneira prática em forma de sentenças. A compreensão do aluno se dará pela observação das sentenças e sua percepção indutiva. Caso seja necessária a explicação mais detalhada da gramática, o monitor é responsável em fazê-la e fornecer novos exemplos para garantir a compreensão do grupo. Na sessão do *Grammar Focus*, há exercícios controlados que devem ser realizados e corrigidos para checar a compreensão gramatical.

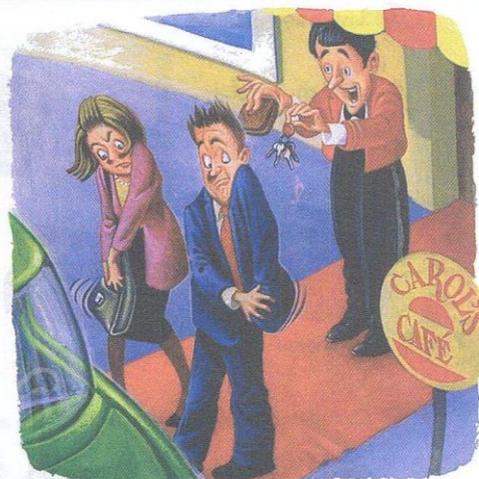
O livro *Interchange* trabalha com as quatro habilidades (*listening, reading, speaking, writing*). Nas sessões denominadas *Conversation*, são apresentados diálogos similares a situações reais e, dentro desse contexto, são apresentados vocabulários referentes à unidade. Nessa sessão, todos os textos possuem o áudio, como é possível ver na página 11 do *Interchange Intro*, fourth edition.

7 CONVERSATION *Oh, no!*

Listen and practice.

Kate: Oh, no! Where are my car keys?
 Joe: I don't know. Are they in your purse?
 Kate: No, they're not.
 Joe: Maybe they're on the table in the restaurant.

Server: Excuse me. Are these your keys?
 Kate: Yes, they are. Thank you!
 Server: You're welcome. And is this your wallet?
 Kate: Hmm. No, it's not. Where's your wallet, Joe?
 Joe: It's in my pocket. . . Wait a minute! That *is* my wallet!



Nessa unidade, um dos tópicos trabalhados é o uso dos pronomes demonstrativos. Os alunos são expostos à gramática de forma indutiva seguida da prática e com exemplos ilustrativos.

É comum encontrar professores que afirmam aplicar o CLT em suas aulas, porém, as aulas não são centradas nos alunos e o TTT (*Teacher Talking Time*) é muito superior ao STT (*Student Talking Time*). Nas aulas em que o TTT é maior do que o STT, não há prioridade em fazer com que o aluno desenvolva a sua comunicação, em virtude de que o professor é o centro da aula e o aluno é muito mais um observador do que um integrante ativo no processo ensino/aprendizagem. Quanto às aulas que priorizam o tempo de fala do aluno (STT), estas buscam intensificar ao máximo as oportunidades em que o aluno desenvolve a sua oralidade, focando-se majoritariamente nesse aspecto. Esse é um aspecto, inclusive, muito enfatizado nas sessões de treinamento do PROFICI. Sabe-se que não obstante a ênfase na abordagem comunicativa, o tempo de fala do professor ainda é superior ao tempo de fala dos alunos, o que diminui as oportunidades de prática. Por esse motivo, houve uma sessão ministrada por Raul Paraná, outrora monitor do Programa e atual coordenador acadêmico, sobre o *silent way*.

A maioria dos monitores de Inglês do PROFICI é da área de Letras e conhecem a teoria de diversos métodos e abordagens. Eles reconhecem que a liberdade de ter o CLT como abordagem é positivo por possibilitar uma liberdade maior na criação das aulas. Considerando-se o ecletismo das turmas de idiomas, seguir a era do método significa engessar a criatividade do professor em sala.

2. 3 *ROLE-PLAYING*: ENTREVISTA COM MONITORES DE PROFICI

Na pesquisa feita com os monitores de Inglês do PROFICI, quatro monitores de perfis distintos foram selecionados para responder ao questionário. Pensou-se também no nível em que eles ensinam, para se ter uma visão dos métodos aplicados do nível elementar ao avançado.

Na primeira pergunta, buscou-se saber se, ao prepararem as aulas, os monitores tem como foco o Communicative Language Teaching (CLT) e todos responderam que sim. Quando solicitados para dar exemplo de como se dá

esse processo, todos os entrevistados de alguma forma deixaram claro que as aulas são planejadas para que os alunos adquiram competência comunicativa e por isso eles serão expostos a situações cotidianas, atividades que promovam a comunicação.

No PROFICI, os monitores são estimulados a usar a abordagem comunicativa voltada para o ensino de língua estrangeira. Durante o processo de elaboração de um plano, surgem algumas inquietações como: que tipo de atividade posso aplicar em sala para que os alunos desenvolvam as quatro habilidades fundamentais (speaking, writing, listening and reading)? (ENTREVISTADO 2)

Na segunda questão, quanto à aplicabilidade do CLT nas aulas, todos responderam que sim. Nessa mesma questão, foi solicitada a definição sobre o CLT. O primeiro entrevistado definiu o CLT como uma abordagem que enfatiza mais a fluência do que a acuidade. Afirmou também que é um método que faz uso de materiais autênticos e simulam situações parecidas com a realidade. Nota-se que o entrevistado não afirmou que o CLT promove situações reais, mas similares, não assumindo, portanto, a autenticidade do método nesse aspecto, embora tenha dito anteriormente que o CLT trabalhe com materiais autênticos, o que também é questionável.

O segundo entrevistado definiu o CLT através da ênfase dada na interação dos alunos, no qual o desenvolvimento das habilidades é o centro do ensino. Afirmou também que as atividades do CLT são elaboradas para que os alunos desenvolvam as quatro habilidades da língua (oralidade, escuta, leitura, escrita) sem ressaltar, no entanto, se haveria alguma prioridade no desenvolvimento de alguma delas.

O terceiro entrevistado não define o CLT como um método, mas como uma abordagem cujo foco seja o desenvolvimento da fluência. Esse entrevistado foi o único que mencionou que a precisão gramatical não deve ser esquecida nesse processo. Observa-se que a gramática é relevante para a fala e que ela não é ignorada mesmo nas aulas voltadas para o desenvolvimento da competência comunicativa; porém, como a acuidade não é tão necessária nessa fase, a precisão gramatical fica em segundo plano. Já o quarto entrevistado definiu o CLT realmente como um método cujo aprendizado se dá através de situações reais. De acordo com o quarto entrevistado, o CLT é “um

método voltado para as necessidades dos discentes, focado em aprendizado da fala/ escrita em seus contextos reais de comunicação”.

Mesmo em um universo pequeno de análise, notam-se diferenças quanto à definição do CLT. Alguns o consideram como um método, outros como abordagem, há quem acredite que o CLT promova situações reais, e quem afirme que há uma simulação dessas situações. Há quem defenda que o CLT trabalhe com a precisão gramatical, e quem defenda que o foco do CLT é o desenvolvimento das quatro habilidades da língua.

Na terceira questão, foi perguntado se os entrevistados consideram as suas classes heterogêneas e todos responderam que sim. Quanto a saber como essa heterogeneidade se dá no tocante à participação e ao desempenho dos alunos, o primeiro entrevistado afirmou que considerando-se diferentes perfis em uma mesma sala, é possível elaborar atividades distintas e separar a classe em grupos.

As atividades são elaboradas pensando-se nos diferentes perfis de alunos, por isso, é possível que algumas vezes na mesma aula enquanto um grupo trabalha com a leitura de um texto, outro pode trabalhar com a elaboração de perguntas, etc. (ENTREVISTADO 1)

O segundo entrevistado afirmou que alguns alunos são mais visuais, enquanto outros sentem a necessidade de fazer anotações para absorver o conteúdo. A observação feita pelo segundo entrevistado é relevante. O professor deve ter em mente os três estilos de aprendizagem (visual, auditivo e sinestésico) para saber como utiliza-los em uma classe homogênea. Os alunos visuais precisam de atividades que trabalhem com a visão, como leitura e gráficos. Já o aluno auditivo absorve mais o conteúdo sendo exposto a áudios, discussões em grupos, e, quando há um texto escrito, ele necessita ler em voz alta. Por outro lado, os alunos sinestésicos têm uma necessidade maior de experimentos práticos, atividades de memorização, de preferência que envolvam movimentos gestuais. Quando o professor tem esse conhecimento da sua classe, ele poderá fazer com que o aluno que tenha uma habilidade, como a visual, consiga desenvolver sua capacidade auditiva e sinestésica, mesmo que elas não sejam equiparadas.

O terceiro entrevistado afirma que as diferentes formas que cada indivíduo tem em aprender uma língua afeta diretamente o seu desempenho

em sala. Como observado pelo quarto entrevistado, o desempenho em sala se dá de forma diversificada, o que é natural em qualquer aprendizado.

Quando questionados se aplicam outros métodos ou abordagens ao CLT em suas aulas todos afirmaram que sim, dando exemplos como o Context-Based, Task-Based, TPR (Total Physical Response), Audiolingual Method e Suggestopedia. Os monitores enfatizaram não aplicar esses métodos de forma exclusiva em uma aula, mas usar princípios de cada método de acordo com o plano de aula desenvolvido. De acordo com o terceiro entrevistado, mesmo que um método diferente não seja adotado, de forma total, há o uso de atividades advindas de métodos como o audiolingual, por exemplo.

Na questão 5, foi questionado se os alunos participam das atividades voltadas para a produção oral e todos responderam que sim. Percebe-se que, de forma geral, os alunos que se inscrevem no PROFICI têm como objetivo o desenvolvimento da comunicação oral, o que facilita o trabalho do monitor.

Com relação a priorizar uma habilidade em detrimento de outra, o segundo entrevistado disse que não. O primeiro e o terceiro entrevistados dizem priorizar a fala (*speaking*) e a audição (*listening*), enquanto o quarto afirma priorizar somente a fala. Essa análise sugere que, mesmo os professores valendo-se de um mesmo método ou abordagem, a aplicabilidade em sala é feita de forma variada, de acordo com as crenças e perfil de cada um.

Por último, buscou-se saber se os monitores designam atividades para desenvolver a competência gramatical, comunicativa ou outras competências, o que priorizam nas aulas e o porquê. O primeiro entrevistado respondeu que sim, mas não justificou como essas atividades são feitas, talvez por não ser um processo consciente do entrevistado pensar em qual competência trabalhará em cada atividade.

O segundo entrevistado afirma que além de exercícios que desenvolvam a competência comunicativa, são feitos exercícios controlados para praticar a gramática. O terceiro diz priorizar a competência comunicativa, cultural e estratégica e garante que atividades gramaticais não precisam ser necessariamente realizadas em sala. Já o quarto entrevistado ressalta que prioriza a fala para que o aluno compreenda a gramática. De fato, a gramática ensinada de forma isolada não agrega conhecimento à comunicação. O

entendimento e uso da gramática ocorrem em vários momentos em uma aula pautada no CLT, mesmo que esse conhecimento não seja transmitido explicitamente.

Embora os quatro entrevistados sejam da área de letras, essa não é uma exigência do Programa. O PROFICI iniciou suas atividades de forma ampla, e havia a necessidade de um número elevado de monitores que tivessem domínio do Inglês para ministrar as aulas. Sendo assim, decidiu-se que o processo seletivo para ser monitor não seria restrito a pessoas da área de Letras, embora a maioria seja dessa área, até mesmo por uma questão de interesse no Programa. É válido esclarecer que, considerando-se que nem todos os monitores selecionados são alunos de Letras e que estes estão em processo de formação acadêmica, o PROFICI utiliza o termo monitor, ao invés de professor.

3 PRODUCTION

Ao final deste capítulo, você terá lido sobre as teorias de Kumaravadivelu que sustentam o pós-método, os três parâmetros pedagógicos que definem o cenário atual do PROFICI em termos de ensino e quais as perspectivas para o programa.

3.1 KUMARAVADIVELU E O PÓS-METODO

A congruência de ideias sobre o ensino de uma língua estrangeira e suas perspectivas e discussões abordadas desde a década de 90, conduziu duas formas de pensamento, como enfatiza Kumaravadivelu (2001, p.537): uma forma considera ir além do conceito de método e suas limitações em busca de novas estratégias de ensino; a outra enfatiza ir além das limitações do modelo educacional do ensino visando criar estratégias eficientes de ensino. Esse cenário constituiu a base para discussões e novas crenças até chegarmos ao que pode ser chamado de pós-método. Kumaravadivelu (2001) define o pós-método em três parâmetros, que são: particularidade (*particularity*), praticabilidade (*practicality*) e possibilidade (*possibility*).

A pedagogia da particularidade deve estar presente em qualquer pedagogia do pós-método, como enfatiza Kumaravadivelu (2001). A sensibilidade dessa pedagogia é fundamental para determinar as particularidades dos grupos. Assim, uma pedagogia significativa não será construída sem a visão e interpretação de situações particulares e seu aperfeiçoamento depende do desenvolvimento das particularidades. É preciso considerar que ignorar a pedagogia da particularidade é ignorar as experiências pessoais de cada indivíduo.

O parâmetro da praticabilidade é meramente a relação entre teoria e prática e, como a pedagogia da particularidade é centrada em ações, essas duas pedagogias são interligadas, tornando-se a mesma a certo ponto.

O parâmetro da possibilidade, como dito por Kuravadivelu (2001) encontrou sua base principalmente nos trabalhos do teórico Paulo Freire

assumindo que toda e qualquer pedagogia é embebida de poder e domínio e que tais características terminam por sustentar as diferenças sociais. Além de Freire, teóricos como Giroux (1998) e Simon (1988) defendem o empoderamento dos participantes no processo educacional e apontam para um novo posicionamento, dessa vez mais proativo, trabalhando com experiências advindas de contextos externos trazidos para o cenário pedagógico.

The experiences participants bring to the pedagogical setting are shaped not just by the learning/teaching episodes they have encountered in the past but also by the broader social, economic, and political environment in which they have grown up. (KUMARAVADIVELU, 2001, p.503.)*****

A prática pedagógica é suscetível a mudanças considerando-se as experiências trazidas, dando margem a novas atividades que não estejam presentes em um plano de aula ou livro didático. Assim, analisa-se que a pedagogia da possibilidade relaciona-se diretamente com a identidade do aprendiz, à medida que oferece espaço para debates e interesses diversos.

3. 2 PERSPECTIVAS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA PARA O PROFICI

O intuito de atender às especificidades de cada grupo, como postula a Pedagogia da Particularidade (KUMARAVADIVELU, 2001), constitui uma diversidade de estilos, parâmetros e atividades, visível também nos planos de aula elaborados pelos monitores. Ao planejarem suas aulas, os monitores têm em mente que devem trabalhar as quatro habilidades da língua em sala, embora os enfoques dados nessas habilidades sejam diferenciados.

No que se refere ao método, ainda que o PROFICI tenha como parâmetro o CLT, que prioriza o desenvolvimento da competência

***** As experiências que os participantes trazem para o cenário pedagógico são moldadas não somente pelos episódios de ensino/aprendizagem que eles vivenciaram no passado mas também pelo contexto social, econômico e político no qual eles cresceram. (KUMARAVADIVELU, 2001, p.503.)

comunicativa, não implica dizer que as quatro habilidades não sejam trabalhadas em sala. O programa entende que a língua não funciona de forma isolada e, portanto, não há razão para pensar em uma habilidade e ignorar as demais. Ao afirmar que o aprendiz possui competência comunicativa em uma língua, infere-se que ele consegue se articular bem nas mais variadas situações e, para que isso seja possível, é necessário promover situações de aprendizagem em que os alunos desenvolvam as quatro habilidades.

Ao pensar que as situações comunicativas no ensino de língua estrangeira deve ser o mais próximo possível da realidade, observa-se que as habilidades devem ser ensinadas de modo integrado. Afinal, o processo de comunicação não separa essas habilidades.

A integração de habilidades favorece ambos os lados envolvidos no processo ensino/aprendizagem. No entanto, como observado por Morosov e Martins (2008), o aluno que está aprendendo uma língua estrangeira é tendenciosamente mais exposto à compreensão oral do que à produção oral. Essa necessidade conduz o professor a fornecer maior *input* como forma de prover o aprendiz com maior vocabulário e fazer com que este sinta-se capaz de produzir. Talvez erroneamente, os professores tentavam tornar essa produção oral possível de qualquer forma e utilizavam-se de *drills*. A repetição exigida nessas atividades não exercia uma conexão de contextualização, ocasionando resultados insatisfatórios pela falta de entendimento do aprendiz.

Apesar de os *drills* terem recebido destaque em certos momentos da história do ensino de uma língua estrangeira, ela não é em si uma atividade que deva ser considerada como produção oral, visto que não há produção, mas repetição. Na contramão da tendência de ensinar através de mera reprodução, uma técnica utilizada pelos monitores do PROFICI que visa o desenvolvimento da produção oral é fazer com que os alunos desenvolvam apresentações sem que eles escrevam o texto do que será apresentado. A memorização nem sempre implica em conhecimento e, ao dar ao aluno a oportunidade de memorizar um texto, ele deixa de se valer do potencial de ser criativo e possuir autonomia no uso da língua alvo.

É importante considerar o universo individual de cada aprendiz em sala. Ainda que o professor tenha oferecido os *inputs* necessários à produção oral, a compreensão se dá em níveis variados de entendimento. Assim, dar um tempo

maior de reconhecimento e internalização da língua alvo é permitir que o aprendiz, dentro de suas capacidades, permita-se ter a oportunidade de meditar e colocar em prática a sua produção mais naturalmente.

A compreensão oral se tornou um elemento de maior importância no ensino-aprendizagem de LE após os estudos de Asher, com a resposta física total, uma vez que os aprendizes tinham grandes oportunidades de ouvir antes de falar. Similarmente, após os estudos de Krasken, com a abordagem natural, passamos a respeitar o período de silêncio do aluno, isto é, o período no qual aprendizes têm a segurança de que podem ouvir e tentar entender sem se sentirem forçados a falar antes de estarem preparados para a produção oral. (MOROSOV; MARTINEZ, 2006, p.68-69.)

O tempo de silêncio citado pelas autoras é a fase de internalização do conhecimento e de reconhecimento dos padrões linguísticos presentes na língua estrangeira. O aprendiz requer desse tempo para perceber as diferenças estruturais da sua língua materna com relação à língua estrangeira e, a partir daí, sentir-se apto para estabelecer a comunicação na língua alvo.

Assim como a produção oral, a compreensão oral encontra seus entraves. De forma geral, os alunos encontram maior facilidade em entender os áudios referentes ao material didático utilizado em sala. Ocorre que, na maioria dos casos, as falas dos personagens são extremamente claras, pausadas e sem interferências externas. Além disso, os áudios, em sua maioria, seguem os parâmetros americano e britânico, o que facilita o entendimento, visto que tais pronúncias tornam-se habituais à audição dos aprendizes, embora espelhem uma realidade que contradiz a diversidade da língua inglesa.

Quando deparados com variações linguísticas, surgem os desconfortos com o idioma pela dificuldade na compreensão. O inglês é uma língua que não pertence mais unicamente aos seus falantes nativos. Em decorrência disso, as variações de pronúncia fazem parte do caráter global da língua.

Embora os livros didáticos tenham padrões pré-estabelecidos, o professor pode ter outras fontes de *listening*, uma vez que o falante não terá a competência comunicativa se estiver limitado a entender somente o standard (padrão) da língua.

O PROFICI demonstra essa preocupação em expor o aluno ao entendimento de áudios com falas que representam a variedade do inglês

global. Um dos exemplos é que uma de suas provas possui uma parte de um texto de uma autora Nigeriana. Apesar da clareza do áudio, os alunos sentem-se inseguros com o sotaque ao qual eles não estão acostumados.

Outro fator que pode dificultar a compreensão oral é a falta de conhecimento da linguagem coloquial. Quando a língua é ensinada em sua formalidade, acaba distanciando o aprendiz de contextos informais da língua. Mesmo que seja função do professor trabalhar com a norma padrão da língua, é essencial fazer o aprendiz conhecer simples contrações como o uso de *Gonna* para exprimir *GOING to*, ou *wanna*, para exprimir *want to*, e fazê-lo conhecer expressões que tenham a mesma significação na sua língua materna, mas que são ditas de outra maneira na língua estrangeira para evitar que, através de associações, o aluno cometa enganos na língua.

Dessa forma, como ocorre com a compreensão oral, a produção oral também recebe influência de quebras e junções de palavras; de redundâncias; do uso de formas reduzidas; de variáveis que caracterizam a produção oral, por exemplo, as hesitações, os falsos inícios de conversa, as pausas e as correções durante a própria fala; e o uso de linguagem coloquial. (MOROSOV; MARTINEZ, p.70, 2006.)

Ao selecionar atividades auditivas para a aula, o professor deve levar em consideração os fatores que podem comprometer o entendimento do aluno, traçar diversas estratégias para que as atividades auditivas não sejam monótonas e principalmente ter em mente o objetivo do *listening*. A produção oral e a comunicação oral por estarem diretamente relacionadas, ambas apresentam características similares. Assim como a produção oral e a compreensão oral, a prática da leitura tem sua significação no desenvolvimento de uma língua estrangeira. Há várias formas de trabalhar a leitura em sala de aula, uma delas é através de *peer correction* (correção em pares), aplicada por monitores do PROFICI. Nessa atividade, os alunos desenvolvem uma produção escrita e a correção é feita por um de seus pares. O processo é observado e orientado pelo professor e favorece o aprendizado em termos gramaticais e de compreensão escrita. A atividade favorece a autonomia do aluno com o idioma e o faz perceber o conhecimento que já foi absorvido. A aula se torna mais *student-centered* e o aluno aos poucos desconstrói a ideia

de que o professor é o detentor de todo conhecimento e que só pode auxiliar no seu aprendizado.

A depender do nível ao qual se esteja trabalhando, é possível trazer textos acadêmicos para a sala de aula e utilizá-lo de diversas formas, de acordo com o objetivo do professor. Se o objetivo for trabalhar a compreensão, por exemplo, pode-se solicitar que o aluno reescreva um resumo das ideias principais do texto. É possível estender o processo de leitura para além da sala de aula solicitando a leitura de livros literários, que pode ser algum romance indicado pelo professor ou de acordo com a preferência de cada aluno. Posteriormente, o professor poderá solicitar algum trabalho para dar continuidade à leitura, como uma apresentação em sala ou um resumo escrito do texto.

Morosov e Martinez (2008) destacam que a produção escrita é mais complexa do que a produção oral. A dificuldade da produção escrita está no domínio em que o aprendiz precisa ter de estruturas gramaticais mais complexas e precisas. Alguns erros que podem não ser percebidos ou até ignorados na fala serão tratados como falhas graves na escrita.

No PROFICI, os alunos precisam apresentar duas produções escritas em cada período para serem avaliadas pelo monitor. Contudo, fica a critério do monitor solicitar outras produções escritas, mesmo que estas não sejam pontuadas. A produção escrita facilita a percepção do professor quanto às dificuldades gramaticais dos aprendizes.

Entre as formas de correções aplicadas pelos monitores do PROFICI, além do *peer correction*, o monitor pode optar por usar uma tabela de símbolos, identificando o tipo de erro que o aluno cometeu. Através desse símbolo, o aluno deverá refletir sobre o erro e buscar a correção. Em seguida, o aluno deverá reapresentar o texto ao professor com as devidas correções. Essa fase na qual o aluno é responsável em buscar a autocorreção faz com que o aluno se sinta mais independente e mais responsável pelo seu aprendizado.

É fundamental que o aprendiz mantenha contato constante com a leitura de textos de diversos gêneros para que ele tenha bases teóricas de como se dá a produção escrita na língua alvo, além de servir para ampliação do vocabulário. Dessa forma, o vocabulário será ensinado dentro de um contexto

permitindo a compreensão e não a memorização de palavras isoladas e sem sentido para o aluno.

É importante ressaltar que, juntamente com o vocabulário, o aluno deverá aprender a pronúncia, visto que muitas palavras da língua inglesa, quando pronunciadas erroneamente, podem remeter a outro contexto. Além disso, é recomendado que o monitor tenha como base uma variação da língua a ser ensinada, mas que outras variações sejam ensinadas como forma de lembrar que o Inglês como língua global não está preso a uma única pronúncia ou grafia.

Os monitores do PROFICI são incentivados a não fazer correções no momento de emergência dos erros para não inibir o aprendizado do aluno. Como o PROFICI prioriza a comunicação, o monitor apenas corrige a pronúncia de forma indireta. Essa correção pode ser feita escrevendo no quadro as palavras que foram mal pronunciadas de forma geral durante uma aula, o professor pode ler em voz alta e os alunos repetem em seguida.

O PROFICI busca avaliar o aluno em todas as suas habilidades, por isso as avaliações de cada período não se dão somente através de prova escrita. A avaliação contempla redações, como já dito, apresentações orais e teste oral, como forma de capacitar o aprendiz a lidar com situações diversas da comunicação. A avaliação processual aplicada pelos monitores do PROFICI permite que o aprendiz seja observado em vários momentos da sua produção em sala, privilegiando o seu crescimento como aluno. É relevante ressaltar a importância de oferecer um *feedback* ao aprendiz no meio do processo para que este tenha a chance de buscar aperfeiçoar-se nas suas limitações. As atividades utilizadas na avaliação processual devem testar todas as habilidades da língua, mas fica a critério do professor ou da instituição de ensino saber qual habilidade deva ser mais enfatizada na avaliação.

3. 3 ECLETISMO OU AJUSTAR-SE A UM ÚNICO MÉTODO?

Ao ter em perspectiva as reflexões sobre o pós-método, nota-se, ao analisar os questionários respondidos pelos monitores do PROFICI, que não existe uma preocupação restrita em seguir um método exclusivamente. Isso ocorre porque, ao planejar as aulas, os monitores elegem como prioridade

considerar o perfil dos alunos sem, contudo, negligenciar as suas próprias crenças.

Para lidar com todos os contextos da língua, mais do que ter uma proposta de ensino, o professor deve ter em mente vários métodos e abordagens que fazem parte do ensino de uma língua estrangeira. A nova LDB de 1996 já considera a ideia de o professor ser eclético, quando questiona que a aplicabilidade de um único método não favorece o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, sendo necessário que haja flexibilidade curricular nesse processo. Além disso, o professor deve saber que, o ensino de uma língua estrangeira não se dá meramente por um ensino de gramática e vocabulário, mas que deve abranger aspectos da cultura do outro e de sua própria cultura.

Nessa linha de pensamento, deixa de ter sentido o ensino de LE que objetiva apenas o conhecimento metalinguístico e o domínio consciente de regras gramaticais que permitem, quando muito, alcançar resultados puramente medianos em exames escritos. Esse tipo de ensino, que acaba por tornar-se uma simples repetição, ano após ano, dos mesmos conteúdos, cede lugar, na perspectiva atual, a uma modalidade de curso que tem como princípio geral levar o aluno a comunicar-se de maneira adequada em diferentes situações da vida cotidiana. (LDB, 1996)

De acordo com a linha de pensamento delineada pela LDB para o ensino de uma língua estrangeira, percebe-se que esta deva ser ensinada de tal forma que permita a reflexão, dando oportunidade ao aprendiz de desenvolver o pensamento crítico.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecer a diversidade de métodos utilizados para o ensino de uma língua estrangeira é essencial para ampliar as formas como o professor promove o conhecimento em sala. Dessa forma, para um professor, o interesse pelo tema deve-se a diversos aspectos. Primeiramente, é importante para o crescimento profissional desenvolver conhecimentos teóricos e práticos sobre métodos e abordagens relacionados ao ensino, bem como suas fraquezas e pontos favoráveis. Como monitora do PROFICI, decidi elaborar um trabalho que refletisse um pouco o cenário das aulas do programa, tendo a oportunidade de fazer uma análise sobre questões de caráter prático.

Apesar de trazer um estudo de caso voltado para o PROFICI, a análise feita sobre os métodos não se limita a este cenário. O texto pode ser utilizado por qualquer professor de língua inglesa que pretenda entender um pouco da história dos métodos e saber por que alguns métodos fracassaram e perderam o seu espaço. Os métodos aqui apresentados podem ser utilizados não somente em cursos de Inglês, mas em qualquer curso livre.

Muitos professores quando deparados com uma LE ainda não se sentem totalmente seguros quanto a que método deve ser aplicado e o porquê. Faz-se necessário passear sobre os métodos e entender como e em quais situações cada método funcionará mais positivamente. Não se pretende, porém, através desse estudo, recomendar nenhum método em especial para o ensino de língua estrangeira ou menosprezar outros. A intenção trazida pelo trabalho é tratar sobre o que ocorreu ao longo da história, na qual há discussões incessantes sobre o tema, mesmo nos dias atuais.

A escolha em priorizar o estudo sobre o CLT não tem o objetivo de elogiar o método, mas considerar a proposta de ensino oferecida pelo PROFICI e, como a abordagem comunicativa é o alvo das aulas oferecidas pelo Programa, recebeu destaque durante o processo de escrita.

Há múltiplas formas de ensinar uma língua estrangeira, e essa diversidade deve ser empregada a favor do aprendiz. Para tanto, faz-se necessário ao professor percorrer sobre o campo de ensino de uma língua estrangeira e observar os resultados alcançados dentro de cada método,

levando-se em consideração os objetivos específicos e o contexto em que foram empregados.

Outro aspecto questionado entre os professores é sobre qual variação utilizar, referindo-se ao inglês global. As reflexões tecidas sobre o *World English* neste trabalho servem como base de entendimento sobre as variações e porque elas ocorrem. Esse parêntese no trabalho aponta para a importância dada no programa a questões contemporâneas no âmbito do ensino de língua estrangeira. É fundamental para o professor de língua estrangeira ter consciência de que o inglês é uma língua falada mundialmente assim como familiarizar o aprendiz com essa diversidade.

A discussão sobre o pós-método, bem como as ideias da nova LDB pautadas no ensino de língua estrangeira, demonstra caminhos que podem ser traçados pelos professores quanto à escolha de um método ou ser eclético. Evidencia-se que a ideia de pós-método não desconstrói a era do método, mas abre um leque de opções para os professores terem mais liberdade em sala e usufruir de princípios de métodos que considerem favoráveis em determinado momento do ensino.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria Margarida Andrade. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Atlas, 2005.

BRASIL. Senado Federal. Lei de Diretrizes e base da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BOAVENTURA, Edvaldo. **Metodologia da pesquisa**: monografia, dissertação e tese. São Paulo: Atlas, 2004.

BROWN, D. H. A 'methodological' history of language teaching. In: _____. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3rd ed. New York: Pearson Longman, 2007, p. 13-39.

_____. Teaching listening. In: _____. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3rd ed. New York: Pearson Longman, 2007, p. 299-321.

_____. Teaching reading. In: _____. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3rd ed. New York: Pearson Longman, 2007, p. 357-389

_____. Teaching speaking. In: _____. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3rd ed. New York: Pearson Longman, 2007, p. 322-354.

_____. Teaching writing. In: _____. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3rd ed. New York: Pearson Longman, 2007, p. 390-418.

_____. The postmethod era: toward informed approaches. In: _____. **Teaching by principles**: an interactive approach to language pedagogy. 3rd ed. New York: Pearson Longman, 2007, p. 40-61.

BRUN, Milena. (Re)construção identitária na aprendizagem de línguas estrangeiras. In: MOTA, Kátia; SCHEYERL, Denise (Orgs). **Recortes intelectuais na sala de aula de línguas estrangeiras**. Salvador: EDUFBA, 2004. P. 73-102.

CABRAL, João Francisco. P. **A concepção da Ciência de Karl Popper**. Disponível em : < <http://www.brasilecola.com/filosofia/a-concepcao-ciencia-karl-popper.htm> > Acesso em: 10 Fev. 2016.

CHLOPEK, Zofia. **The intercultural approach to EFL teaching and learning**. Disponível em: <<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/08-46-4-c.pdf>>. Accessed on June 29th, 2012.

CORACINI, Liana José (Orgs.) **Identidade e discurso**: (des)construindo subjetividades. Campinas: Unicamp, Argos, Universitária, 2003.

CRYSTAL, David. English as a global language. Disponível em: http://www.culturaldiplomacy.org/academy/pdf/research/books/nation_branding/

English_As_A_Global_Language_-_David_Crystal.pdf . Acesso em: 20 mar. 2016.

FENGYING, Mu. **Motivating students by modifying evaluation method.** Disponível em: <exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/03-41-1-l.pdf>. Acesso em 06 Jan. 2014.

GRADOL, David. English in the future. In: BURNS, A.; COFFIN, C. **Analysing English in a global context: teaching English Language Worldwide.** London: Routledge. 2001.

KRAMSCH, Claire. **Language and culture.** New York: Oxford, 2006.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching.** New haven: Yale University Press, 2003.

_____. **Toward a postmethod pedagogy.** Disponível em: <http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2001%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Pedagogy.pdf>. Acesso em: 20 fev. 2016.

_____. **Critical Language pedagogy: A postmethod perspective on English language teaching.** Disponível em: <<http://www.bkumaravadivelu.com/articles%20in%20pdfs/2003%20Kumaravadivelu%20Postmethod%20Perspective.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2016

_____. **TESOL methods: changing track, challenging trends.** Disponível em: <http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/ChangeTracksTrends_Kumaravadivelu2006.pdf> acesso em: 10 Mar. 2014.

McLEAN, Alan. **Destroying the teacher: the need for learner-centered teaching.** Disponível em: <https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/50_1_10_pp32-35_reflections_destroying.pdf> Acesso em: 20 fev. 2016.

MOROSOW, Ivete; MARTINEZ, Juliana Zeggio. Os movimentos pós-comunicativos e a sala de aula de língua estrangeira. In_____. **A didática do ensino e a avaliação da aprendizagem em Língua estrangeira.** Curitiba: IBPEX, 2008. P. 51-82.

MURRAY, Alice. **Empowering teachers through professional development.** Disponível em: <https://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/10-48-1-b.pdf> Acesso em 20 fev. 2016.

NUNAN, David. **Second language teaching and learning.** Boston: Heinle & Heinle publishers, 1999.

PETRIE, Gina Mikel; AVERY, Lisa. **Identifying our approaches to language learning technologies: improving professional development.** Disponível em: <http://americanenglish.state.gov/files/ae/resource_files/49_3_3_petrie_avery.pdf> . Acesso em: 10 Mar. 2016.

.RAJAGOPALAN, Kanavillil. **The concept of World English and its implication for ELT.** *ELT Journal*, [S.L], 2 abril, 2004.

RICHARDS, **Jack.** **Communicative language teaching.** New York: Cambridge University Press, 2006.

RICHARDS, Jack; RODGERS, Theodore. **A brief history of language teaching.** In: _____. *Approaches and methods in language teaching: a description and analysis.* New York: Cambridge University Press, 1999, p. 1-13.

SCHCOLNICK, Mirian; KOL, Sara; ABARBANEL, Joan. **Constructivism in theory and in practice.** Disponível em:
<<http://exchanges.state.gov/englishteaching/forum/archives/docs/06-44-4-c.pdf>>
Acesso em: 15 Mar. 2016.

ANEXOS



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS GERMÂNICAS
LETA08 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Questionário para os monitores do PROFICI (Entrevistado n. 1)

- 1) Ao elaborar um plano de aula, você tem o *Communicative Language Teaching* (doravante, CLT) em seu horizonte?

(X) Sim () Não. Dê exemplos.

As aulas são planejadas tendo em vista que os alunos adquiram a competência comunicativa na língua alvo para usá-la em situações comunicativas do dia a dia, como falar de sua rotina, por exemplo.

- 2) Você aplica o CLT em suas aulas?

(X) Sim () Não. Como você define o CLT?

Como uma abordagem que enfatiza mais a fluência do que a precisão gramatical da língua estudada. Além disso, faz uso de materiais autênticos e procura dar mais oportunidade para que os alunos usem a língua em situações parecidas com a realidade.

- 3) Você considera a sua classe heterogênea?

(X) Sim () Não. Em caso afirmativo, como essa heterogeneidade se apresenta no tocante à participação e ao desempenho dos alunos?

As atividades são elaboradas pensando nos diferentes perfis de alunos, por isso é possível que algumas vezes na mesma aula enquanto um grupo trabalha com a leitura de um texto, outro pode trabalhar com a elaboração de perguntas, etc.

- 4) Você concilia outros métodos ou abordagens ao CLT em suas aulas no PROFICI?

(X) Sim () Não. Quais?

Contentbased e Taskbased são alguns exemplos.

5) Os alunos participam das aulas nas atividades voltadas para produção oral?

(X) Sim () Não () Às vezes () Raramente

6) Você enfatiza alguma(s) habilidade(s) em detrimento de outra(s)?

(X) Sim () Não Qual/ quais?

Fala e Audição.

7) Em suas aulas, você designa atividades para desenvolver a competência gramatical, a competência comunicativa e/ou outras competências?

(X) Sim () Não () Às vezes () Raramente. O que você prioriza nas suas aulas e por quê?



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS GERMÂNICAS
LETA08 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Questionário para os monitores do PROFICI (Entrevistado n. 2)

- 1) Ao elaborar um plano de aula, você tem o *Communicative Language Teaching* (doravante, CLT) em seu horizonte?
(x) Sim () Não. Dê exemplos.

No PROFICI, os monitores são estimulados a usar a abordagem comunicativa voltada para o ensino de língua estrangeira. Durante o processo de elaboração de um plano, surgem algumas inquietações como: Que tipo de atividade posso aplicar em sala para que os alunos desenvolvam as quatro habilidades fundamentais (speaking, writing, listening and reading)?

- 2) Você aplica o CLT em suas aulas?
(x) Sim () Não. Como você define o CLT?

De um modo geral, CLT pode ser definido como a ênfase na interação dos alunos (e nesse sentido, o processo progressivo das habilidades do estudante torna-se o centro do ensino) como principal forma de estudo em sala. Além disso, tendo como base os textos teóricos do professor especialista em linguística aplicada Jack Richards, a concepção de CLT está ligada ao desenvolvimento do uso da língua estrangeira em sala de aula para diferentes funções e contextos que permitam ao aluno desenvolver atividades significativas e produtivas.

3) Você considera a sua classe heterogênea?

(x) Sim() Não. Em caso afirmativo, como essa heterogeneidade se apresenta no tocante à participação e ao desempenho dos alunos?

Em minha sala de aula, há diferentes alunos que apresentam diferentes níveis de conhecimento e usam diversas estratégias de aprendizagem pautadas em seus próprios perfis. Alguns alunos são mais visuais, portanto, precisam do auxílio de imagens durante a aula para que desenvolvam de forma efetiva algumas habilidades, por exemplo. Há também aqueles alunos que entram em uma zona de conforto quando desenvolvem a escrita (writing) por meio de compositions (redações) e das anotações constantes do conteúdo abordado. Outros, por outro lado, só ouvem as explicações do professor e facilmente memorizam alguns assuntos.

4) Você concilia outros métodos ou abordagens ao CLT em suas aulas no PROFICI?

(X) Sim () Não. Quais?

Às vezes, para que o aluno envolva o próprio corpo nas atividades de uma forma mais dinâmica, procuro usar alguns princípios do TPR (Total Physical Response). Um jogo como “Simon Says”(para iniciantes) pode motivar o estudante a assimilar o conteúdo da aula de forma mais produtiva e prazerosa.

5) Os alunos participam das aulas nas atividades voltadas para produção oral?

(x)Sim() Não () Às vezes () Raramente

Os monitores do PROFICI usam o sistema avaliativo baseado em atividades voltadas para a produção oral (speaking) como oral presentations (apresentação individual ou em grupo na qual os alunos recebem um tema e, a partir dele, devem desenvolver uma pequena apresentação oral em forma de seminário, por exemplo) e role-plays

(pequenos diálogos que os alunos devem performatizar em pares ou em grupos em sala de aula).

6) Você enfatiza alguma(s) habilidade(s) em detrimento de outra(s)?

()Sim (x)Não Qual/ quais?

7) Em suas aulas, você designa atividades para desenvolver a competência gramatical, a competência comunicativa e/ou outras competências?

(x)Sim() Não () Às vezes () Raramente. O que você prioriza nas suas aulas e por quê?

Além de designar atividades para desenvolver a competência comunicativa, procuro apontar aos alunos caminhos para atividades que desenvolvam a competência gramatical por meio de exercícios de prática controlada (controlled practice exercises) presente em livros como *EnglishGrammar in Use*.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
 INSTITUTO DE LETRAS
 DEPARTAMENTO DE LETRAS GERMÂNICAS
LETA08 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Questionário para os monitores do PROFICI (Entrevistado n. 3)

- 1) Ao elaborar um plano de aula, você tem o *Communicative Language Teaching* (doravante, CLT) em seu horizonte?

(X) Sim () Não. Dê exemplos.

Ao pensar no objetivo da aula, assim como nas atividades que serão realizadas para atingir esse objetivo, busco sempre pensar nas questões comunicativas.

- 2) Você aplica o CLT em suas aulas?

(X) Sim () Não. Como você define o CLT?

Defino o CLT como uma abordagem que tem por objetivo principal o desenvolvimento da fluência do estudante, sem se esquecer, contudo, de questões relacionadas à precisão gramatical.

- 3) Você considera a sua classe heterogênea?

(X) Sim () Não. Em caso afirmativo, como essa heterogeneidade se apresenta no tocante à participação e ao desempenho dos alunos?

Os alunos têm diferentes perfis. Dessa forma, cada um tem preferências relativas à forma de aprender a língua e tem diferentes níveis de motivação. Isso afeta diretamente a participação e desempenho dos alunos.

- 4) Você concilia outros métodos ou abordagens ao CLT em suas aulas no PROFICI?

(X) Sim () Não. Quais?

Mesmo que um diferente método não seja adotado, de forma total, há o uso de atividades advindas de métodos como o audiolingual, por exemplo.

5) Os alunos participam das aulas nas atividades voltadas para produção oral?

(X) Sim () Não () Às vezes () Raramente

6) Você enfatiza alguma(s) habilidade(s) em detrimento de outra(s)?

(X) Sim () Não Qual/ quais?

Speaking e listening.

7) Em suas aulas, você designa atividades para desenvolver a competência gramatical, a competência comunicativa e/ou outras competências?

(X) Sim () Não () Às vezes () Raramente. O que você prioriza nas suas aulas e por quê?

A prioridade, nas aulas, é o desenvolvimento das competências comunicativa, cultural e estratégica. Isso se dá pela crença de que atividades mais voltadas para o desenvolvimento da competência gramatical não precisam, necessariamente, ser realizadas durante a sala de aula, todo o tempo.



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
INSTITUTO DE LETRAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS GERMÂNICAS
LETA08 - TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Questionário para os monitores do PROFICI (Entrevistado n.4)

- 1) Ao elaborar um plano de aula, você tem o *Communicative Language Teaching* (doravante, CLT) em seu horizonte?
(X) Sim () Não. Dê exemplos. **Atividades em grupos, promovendo a interação; e comunicando fatos de suas próprias vivências, realidades.**

- 2) Você aplica o CLT em suas aulas?
(X) Sim () Não. Como você define o CLT? **Um método voltado para as necessidades dos discentes, focado em aprendizado da fala/escrita em seus contextos reais de comunicação.**

- 3) Você considera a sua classe heterogênea?
(X) Sim () Não. Em caso afirmativo, como essa heterogeneidade se apresenta no tocante à participação e ao desempenho dos alunos? **Em geral os alunos participam, mas há desempenhos diversos. Alguns são mais engajados, outros são mais acanhados.**

- 4) Você concilia outros métodos ou abordagens ao CLT em suas aulas no PROFICI?

() Sim () Não. Quais? **Não uso os métodos em si, mas princípios de alguns métodos. Audiolingual Method, Suggestopedia e Total Physical Response são alguns exemplos.**

5) Os alunos participam das aulas nas atividades voltadas para produção oral?

() Sim () Não () Às vezes () Raramente

6) Você enfatiza alguma(s) habilidade(s) em detrimento de outra(s)?

() Sim () Não Qual/ quais? **Fala (Speaking)**

7) Em suas aulas, você designa atividades para desenvolver a competência gramatical, a competência comunicativa e/ou outras competências?

() Sim () Não () Às vezes () Raramente. O que você prioriza nas suas aulas e por quê?

Priorizo o uso da fala para a compreensão da gramática. Em outras palavras, favoreço o uso do real para formação das regras da língua.

