

YES, I SPEAK!: UMA EXPERIÊNCIA COM OS MÉTODOS DA ABORDAGEM COMUNICATIVA EM UMA TURMA DE ENSINO FUNDAMENTAL DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ANÁPOLIS

Andressa Andrade Pires – andressa.andrade@live.com

Barbra do Rosário Sabota Silva – barbrasabota@gmail.com

1 Graduanda do curso de Letras do Campus Anápolis de CSEH/UEG.

2 Doutora em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília e Docente da Universidade Estadual de Goiás.

RESUMO: O projeto *Yes, I speak!* teve como principal objetivo observar os desdobramentos de uma ação que visou introduzir a prática da conversação como procedimento metodológico durante o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa. A conversação foi pensada como uma possível forma de melhorar a autoestima dos estudantes em relação ao uso da língua e incentivar a sua produção textual (sobretudo oral). O projeto consistiu na organização de um grupo de estudos que se reunia uma vez por semana para praticar a conversação a partir da leitura/escuta de textos autênticos. Como base teórica, foram utilizados os pressupostos da chamada Abordagem Comunicativa, sobretudo a Hipótese do Insumo (*Input Hypothesis*) de Krashen (1985; 2009) e as propostas de Larsen-Freeman (2008). Ao final do projeto, observou-se que os estudantes, que se tornaram mais participativos e mais otimistas em relação ao estudo da língua inglesa.

Palavras-chave: Ensino da Língua Inglesa; Abordagem Comunicativa; Ensino Comunicativo de Línguas.

Introdução

O projeto *Yes, I speak!* teve como tema a prática da conversação como procedimento metodológico para o ensino-aprendizagem da língua inglesa no ensino fundamental.

A ideia para a realização desse projeto surgiu a partir das observações da pesquisadora, que à época estava cumprindo estágio numa das turmas do 9º ano do ensino fundamental do Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira. Foi observado que os estudantes se sentiam muito inseguros em participar das aulas de língua inglesa. Quando questionados, em conversas informais, a respeito do motivo para essa insegurança, eles respondiam que não sabiam inglês, que era muito difícil, etc. Eles pareciam convencidos de que não sabiam inglês, de que não gostavam da língua e de que jamais conseguiriam aprendê-la.

Paradoxalmente, também se observou que havia muito interesse, por parte de uma parcela considerável da turma, em saber mais a respeito de tópicos relacionados à pronúncia e ao uso concreto da língua inglesa em situações cotidianas.

A partir dessas observações, a conversação foi pensada como uma forma de promover um ensino dinâmico, que gerasse menos ansiedade e que permitisse aos alunos uma aplicação mais imediata daquilo que estariam aprendendo, de forma que eles encontrassem sentido nos estudos. “Um dos pressupostos básicos do ECL [Ensino Comunicativo de Línguas]¹ é que ao aprenderem a se comunicar, os estudantes ficarão mais motivados para estudar uma língua estrangeira, uma vez que eles sentirão que estão aprendendo a fazer algo útil com a língua” (LARSEN-FREEMAN, 2008, p. 130, tradução nossa²).

Referencial Teórico

O objetivo do projeto foi propor um enfoque maior no desenvolvimento da capacidade de comunicação dos estudantes. Nesse sentido, ele se alinhou teoricamente à abordagem conhecida como Abordagem Comunicativa (*Communicative Approach*). De acordo com Rodrigues (2010, p.3),

[a] abordagem comunicativa foca o ensino da língua estrangeira no sentido, no significado e na interação intencional entre sujeitos. Em outras palavras, o aluno deve ser levado a se comunicar na língua alvo, tendo a capacidade de usá-la em situações reais ao interagir com outros usuários dessa língua.

O principal objetivo da Abordagem Comunicativa é, portanto, o desenvolvimento da *competência comunicativa* dos estudantes. Canale e Swain (1980 *apud* PORTELA, 2006) afirmam que a competência comunicativa é composta de outras quatro competências fortemente interligadas, as quais, juntas, possibilitam a comunicação efetiva por meio do uso da língua. São elas: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica.

Todas as competências foram trabalhadas ao longo do projeto, mas o foco recaiu principalmente sobre as competências sociolinguística e estratégica. A competência sociolinguística “está ligada a regras socioculturais de uso e regras de discurso” (PORTELA,

¹ O Ensino Comunicativo de Línguas é um dos vários métodos que se inserem dentro da chamada Abordagem Comunicativa.

² Todas as citações provenientes de textos escritos originalmente em língua estrangeira foram traduzidas por nós.

2006, p. 54), isto é, diz respeito à capacidade de se adaptar ao contexto comunicativo, respeitando aquilo que é socialmente aceitável na língua. A competência estratégica, por sua vez, pressupõe a capacidade de adotar estratégias para manter a comunicação fluindo em situações em que o domínio da língua apresentar falhas.

Ainda no contexto da Abordagem Comunicativa, teve grande importância para nós a Hipótese do Insumo (*Input Hypothesis*) de Krashen (1985; 2009[1982]). Segundo o autor, proponente da Abordagem Natural (*Natural Approach*), dois fatores são determinantes para a aquisição da linguagem: o *input* (insumo) e a intensidade do filtro afetivo.

O *input* é recebido sempre que o indivíduo entra em contato com a língua-alvo, seja através de uma interação direta com um falante, seja através da leitura de textos ou do ato de escutar músicas, de assistir a filmes, etc. Krashen (2009) afirma que o *input* é fundamental para a aquisição de uma língua estrangeira. No entanto, não é qualquer *input* que serve para esse propósito. O autor destaca quatro características essenciais do *input* ideal (*optimal input*): (1) ser compreensível; (2) ser interessante e/ou relevante; (3) não ser gramaticalmente sequenciado; (4) ser em quantidade suficiente. Durante o planejamento das atividades do projeto, essas quatro características foram observadas no momento da seleção dos textos que seriam apresentados aos alunos.

Em relação ao filtro afetivo, Krashen (2009) afirma que “entre” o *input* e a cognição, existe uma espécie de “barreira”. Ao ser “processado” pelo estudante, todo *input* linguístico passa por esse “filtro afetivo”, que vai determinar o quanto dele chegará ao que Krashen chama de “dispositivo de aquisição de linguagem” (*language acquisition device*) e poderá, portanto, ser aprendido. Nesse sentido, Krashen cita o que considera os três tipos principais de filtros afetivos: aqueles ligados à motivação, à autoconfiança e à ansiedade. Para o autor, em resumo, “o professor eficiente de língua é alguém que consegue fornecer *input* e ajudar a torná-lo compreensível em uma situação de baixa ansiedade” (2009, p. 32).

No que diz respeito ao tipo de atividades desenvolvidas no ensino comunicativo, tomamos como base a proposta de Larsen-Freeman (2008). Segundo a autora, uma atividade que é verdadeiramente comunicativa apresenta três características básicas: uma lacuna na informação (*information gap*), opção de escolha (*choice*) e uma resposta ou um retorno (*feedback*).

Dizer que há uma lacuna na informação significa dizer que existe, efetivamente, algo a ser comunicado entre os estudantes. Se eu faço uma pergunta cuja resposta já sei de antemão, então a comunicação não é autêntica, porque não é necessária.

A opção de escolha significa que o falante pode escolher o que vai dizer, como vai dizer e quando vai dizer. Durante o projeto, buscamos sempre fornecer alternativas e permitir que os estudantes exercessem o poder de escolha em todas as etapas das atividades realizadas. Além disso, esforçamo-nos para garantir que os estudantes pudessem decidir quando queriam falar, sem obrigá-los a fazê-lo e, que quando decidissem falar, que eles pudessem falar o que quisessem sem qualquer tipo de censura ou intimidação por parte de qualquer membro do grupo.

O *feedback*, por fim, foi garantido através da própria conversação, uma vez que, em uma situação de diálogo, os membros da conversa sempre têm um *feedback* instantâneo e automático de seus interlocutores. Além disso, buscamos criar um ambiente em que os estudantes se sentissem confortáveis para fazer perguntas a respeito de seu desempenho sempre que desejassem.

Metodologia

Este estudo segue parâmetros qualitativos de coleta, seleção e análise de dados. Trata-se de uma pesquisa de campo envolvendo um grupo focal em um tipo de pesquisa intervencionista. O projeto foi realizado no Colégio Estadual Professor Heli Alves Ferreira, localizado no bairro Jundiá, na cidade de Anápolis. A turma escolhida para a realização do projeto foi o 9º ano A do Ensino Fundamental. Nela, há cerca de 30 alunos, na faixa etária entre 13 e 17 anos de idade. Pelo que se observou, a maioria dos alunos estudava inglês unicamente nas aulas regulares da escola, e não frequentava nem tinha frequentado anteriormente nenhum curso de idiomas. Dentre esses alunos, 10 se voluntariaram para fazer parte do projeto.

O cerne do projeto consistiu na organização de um grupo de estudos voltado para a conversação. Esse grupo deveria realizar atividades tanto presenciais quanto não-presenciais ao longo das cinco semanas de duração do projeto.

As atividades presenciais foram executadas nos encontros semanais realizados em uma sala de aula disponibilizada pela escola, às quintas-feiras, no período entre 17h20 e 18h,

correspondente ao sexto horário da programação escolar. Esse horário se encontrava vago para as turmas de 9º ano.

Durante esses encontros, os alunos foram apresentados a uma variedade de textos autênticos relativos à temática do dia, e depois foram propostas atividades relacionadas a esses textos, enfatizando-se principalmente a conversação e a produção oral dos estudantes. A temática de cada dia foi escolhida pelos alunos a partir de uma lista previamente elaborada por nós. Ao todo, tivemos cinco encontros presenciais, um de abertura do projeto, outro de encerramento e três encontros temáticos: *Music Day*, *Game Day* e *Internet Day*.

As atividades não-presenciais tinham caráter complementar e visavam incentivar a prática da língua inglesa mesmo fora do ambiente escolar, ampliando o tempo de exposição dos estudantes à língua. Elas consistiam basicamente na interação continuada dos membros do grupo, mediada pelas novas Tecnologias de Informação e Comunicação — em nosso caso particular, o celular e o computador.

Para realização dessas atividades, foram criados grupos do projeto em três aplicativos/sites: *WhatsApp*, *Duolingo*³ e *GoConqr*⁴. Essas atividades não eram obrigatórias, e os alunos que não puderam ou não quiseram participar não foram prejudicados nos encontros presenciais, que eram o foco principal do projeto.

Para avaliação do projeto, foram distribuídos questionários para os alunos no primeiro e no último dia, com perguntas relativas ao sentimento deles em relação à língua inglesa, às suas expectativas a respeito do projeto, etc. Além disso, foram realizadas observações contínuas, registradas em diário de pesquisa.

Resultados e discussão

No primeiro dia do projeto, foram apresentadas para os estudantes as temáticas e as propostas de atividades, dentre as quais eles deveriam eleger três para os encontros presenciais que ocorreriam nas semanas seguintes. Notamos que eles ficaram surpresos com o que estava sendo proposto, mas que pareceram animados.

Além das explicações a respeito de como transcorreriam as atividades do projeto, os estudantes receberam no primeiro dia uma ficha para preencherem com informações relativas

³ Disponível em: <<https://www.duolingo.com/>>. Acesso em: 28 out. 2016.

⁴ Disponível em: <<https://www.goconqr.com/>>. Acesso em: 28 out. 2016.

a seus gostos pessoais (músicas, artistas, filmes, etc. preferidos). O objetivo era que esses perfis pessoais fornecessem dados que contribuiriam para a seleção de textos mais interessantes e relevantes (KRASHEN, 1985, 2009) para os encontros temáticos.

Foi distribuído também um questionário inicial com perguntas relativas aos sentimentos dos estudantes em relação à língua inglesa e a suas expectativas para o projeto. As respostas desse questionário foram bastante semelhantes, demonstrando que o grupo de alunos era bastante homogêneo. Sete dentre os oito respondentes disseram que gostavam da língua inglesa e/ou que reconheciam a importância dela no mundo atual. Três deles, porém, expressaram sua insegurança em relação à língua, dizendo que se sentiam “novatos” ou mesmo “excluídos” quando precisavam interagir com ela. Apesar disso, todos os alunos afirmaram que tinham o costume de praticar o inglês fora da escola, realizando pelo menos uma atividade: assistindo a filmes, ouvindo música, lendo livros ou *fan fiction*, etc.

Chamaram a nossa atenção, também, as respostas em relação às aulas de inglês da escola. Seis dentre os oito estudantes disseram que gostavam delas, e dois afirmaram considerá-las aulas “diferenciadas”, embora nossa experiência durante o período de observação do estágio tenha evidenciado a postura bastante tradicional adotada pela professora regente. Dois alunos, porém, disseram sentir falta de mais “interação” e “participação” dos alunos durante essas aulas.

O tema escolhido para o primeiro encontro temático foi *Music Day*. Foi pedido a três voluntários que elegessem uma dentre as suas músicas preferidas para compartilhar com o grupo. No dia do encontro, levamos também cópias das letras das músicas para que os estudantes pudessem acompanhar. Enquanto ouviam as músicas, foi dito aos alunos que eles podiam fazer o que quisessem: cantar, bater na mesa, dançar, etc. No entanto, poucos o fizeram.

Após cada música, tentamos promover a conversa, perguntando ao estudante que a havia sugerido os motivos pelos quais ele gostava tanto dela, e depois pedindo que o resto do grupo opinasse. A pesquisadora também procurou compartilhar suas opiniões, esperando com isso incentivar os alunos a falar. Apesar disso, eles falavam muito pouco, e quase sempre em português.

O que observamos foi que os alunos se sentiram muito incomodados e impotentes durante esse primeiro encontro. O fato de a pesquisadora falar apenas em inglês, sem nenhuma tradução ou explicação, pareceu intimidá-los. Tudo isso, porém, já era esperado. Os

teóricos da Abordagem Comunicativa descrevem esse desconforto inicial e dizem que ele é normal. Krashen (2009) utiliza o termo “período de silêncio” (*silent period*) para se referir ao período em que o indivíduo prefere não falar, mas está desenvolvendo sua competência na língua através da audição e do esforço para compreender a linguagem a seu redor. O autor enfatiza a necessidade de que esse período seja respeitado a fim de não reforçar o filtro afetivo, o que poderia causar um “bloqueio” no processo de aquisição linguística.

Para o encontro seguinte, o tema selecionado foi *Game Day*. Nesse dia, levamos para o grupo dois *party games* (jogos de festa) populares dos EUA, para que os estudantes pudessem conhecê-los. Nosso objetivo era fazer com que os alunos interagissem com a língua inglesa a todo o momento, desde a explicação das regras dos jogos, que foram dadas em inglês, até que eles finalmente engajassem na brincadeira e “esquecessem” que estavam trabalhando com uma língua estrangeira.

O primeiro jogo, chamado *Hi, Larry* consistia em uma dinâmica em círculo em que os participantes precisavam basicamente memorizar e repetir três frases curtas de um pseudo-diálogo, prestando atenção no “nome” (status) de cada parceiro no jogo. Cada erro provocava uma alteração de status, até que um terceiro erro provocava a saída do jogador.

Os estudantes apresentaram uma dificuldade maior do que a esperada para compreender e efetivamente engajar no jogo. Uma das alunas não conseguiu participar até o final da brincadeira, mesmo que os colegas estivessem tentando ajudar. Apesar disso, os alunos pareceram ter gostado do jogo, que contribuiu para criar uma atmosfera mais relaxada no grupo, em relação ao nível de tensão experimentado durante o primeiro encontro.

O segundo jogo se chama *Never Have I Ever* e se tornou muito popular nos EUA devido à sua inserção num programa de entrevistas popular nos últimos anos. O objetivo é descobrir mais a respeito dos parceiros de jogo, através de afirmações-pergunta, às quais todos devem responder levantando plaquinhas que dizem “eu já [fiz isso]” (“*I have*”) ou “eu nunca [fiz isso]” (“*I have never*”).

Ao contrário do que esperávamos, os estudantes tiveram muito mais facilidade em compreender as regras desse segundo jogo e em participar deles. Não apenas a brincadeira fluiu melhor, como também os estudantes interagiram mais entre si, fazendo traduções colaborativas das afirmações-pergunta que não compreendiam. Além disso, todos os alunos participaram desta vez, e todos pareciam estar se divertindo bastante, mesmo os mais tímidos, que geralmente não interagem com os demais.

Essa experiência nos permitiu verificar o valor do elemento lúdico nas aulas de língua estrangeira. Nós percebemos que com os jogos, os estudantes se esforçaram bem mais para utilizar a língua inglesa e que no fim, de fato acabaram se esquecendo que estavam trabalhando com uma língua estrangeira. Além disso, notamos que eles se sentiram mais capazes de utilizar a língua e que como estavam todos rindo e brincando mesmo, eles não se incomodaram tanto com os erros e, por isso mesmo, começaram a “se arriscar” mais, rompendo com o período de silêncio anteriormente descrito. Por fim, observamos que as brincadeiras promoveram uma maior coesão no grupo.

Para o último encontro temático, o tema escolhido foi *Internet Day*. Nosso objetivo era mostrar para os estudantes elementos do cotidiano de jovens falantes nativos de sua faixa etária que utilizam a internet. Para isso, selecionamos três elementos desse universo: o “internetês”, os *memes* e os vídeos do Youtube.

Os alunos demonstraram muito interesse em conhecer todos esses elementos e ficaram constantemente comparando-os com os que encontram em seu próprio dia a dia *online*, o que contribuiu para muitas discussões interessantes a respeito de fatores culturais dos países anglófonos e do Brasil. Além disso, os estudantes encontraram oportunidades de falar mais sobre si mesmos, contando sobre eventos que aconteceram com eles, falando sobre sentimentos, etc. Notamos, de modo geral, que eles estavam se sentindo muito mais à vontade no grupo e estavam muito mais participativos.

Outro fator importante que observamos nesse último encontro foi que os estudantes não apenas não pareceram mais nem um pouco incomodados com o fato de a pesquisadora falar apenas em inglês o tempo inteiro, como também estavam praticamente falando apenas naquela língua, mesmo durante as brincadeiras e comentários. Até estudantes que antes se recusavam a falar começaram a dar os primeiros passos nesse sentido. Embora o projeto tenha tido um tempo de duração muito curto, insuficiente para que se esperassem grandes resultados, os avanços apresentados pelos estudantes foram bastante significativos e excederam as nossas expectativas.

Em relação às atividades não-presenciais, porém, nós enfrentamos sérios problemas. No primeiro encontro do projeto, os alunos receberam instruções a respeito delas, e foi enfatizado seu caráter complementar, i. e., não obrigatório. Na ocasião, todos os estudantes disseram dispor de acesso aos aparatos tecnológicos necessários para a participação nessas atividades, e seus telefones e endereços de e-mail foram coletados.

O grupo no *WhatsApp* apresentou um sucesso relativo. Quase todos os alunos conseguiram entrar nele, a não ser por um deles, que estava sem celular à época. No entanto, a interação foi bem menos intensa do que se esperava. Quase ninguém respondia no grupo, embora tenhamos tentado várias estratégias diferentes para incentivar a conversa. Apenas ao final do projeto eles começaram a perder a timidez e a tentar se comunicar mais por ali.

As outras duas ferramentas tecnológicas, no entanto, falharam completamente. O *GoConqur* se mostrou um site/aplicativo de difícil acesso, até mesmo para nós. Sua interface não é muito favorável aos usuários, especialmente não para aqueles que não têm o domínio da língua inglesa. Alguns estudantes chegaram a se registrar, mas nós logo percebemos que a ideia não iria funcionar, e decidimos abandoná-la.

O *Duolingo* prendeu a atenção dos alunos durante um tempo maior. No entanto, o “grupo” de trabalho só era acessível para o professor. Os estudantes não conseguiam interagir através do jogo, e nem mesmo ver as pontuações uns dos outros. Por causa disso, o interesse deles foi diminuindo até cessar completamente, e nós julgamos que não valia a pena insistir naquele momento. Assim, as atividades não-presenciais previstas para o projeto foram abandonadas ao longo de sua execução.

Considerações Finais

Apesar do relativo insucesso no que tange à parte não-presencial, consideramos que o projeto, de maneira geral, foi muito bem-sucedido. Afinal, pode-se considerar que todos os estudantes apresentaram avanços durante o desenvolvimento do projeto. Alguns avanços pareceram mais significativos que outros, é claro, mas isso já era esperado, já que é natural que cada indivíduo apresente um ritmo de aprendizagem particular. Mesmo assim, o progresso observado excedeu as nossas expectativas e estamos muito satisfeitas com os resultados alcançados.

No dia do encerramento do projeto, nós distribuimos um questionário final para conhecer as impressões dos estudantes a respeito das atividades e verificar como eles avaliavam seu próprio desenvolvimento durante o projeto. Todos os respondentes relataram ter apreciado muito a participação no projeto, ainda que tenha sido diferente do que muitos deles estavam esperando.

A resposta de um dos estudantes em particular parece comprovar o sucesso do projeto.

Esse aluno já havia dito uma vez que “odiava” a língua inglesa, que a achava “inútil” e “muito difícil”. Ao ser perguntado sobre como ele se sentia em relação à língua depois do projeto, porém, ele respondeu: “tô me sentindo melhor, porque agora eu procuro as tradução das palavras que eu não sei e agora tenho curiosidade”. Esse aluno também afirmou que o projeto o ajudou a descobrir novas formas de praticar o inglês e que “descobri que o inglês fica mais fácil quando nos divertimos”.

Se há algo que aprendemos com essa experiência, portanto, é que *é possível*: é possível fazer mais por nossos alunos. É possível promover um ensino linguístico diferente do tradicional método da Gramática-Tradução. É possível encontrar formas de motivar os estudantes, de melhorar sua autoestima e de fazer com que eles se sintam capazes. O desafio intelectual de tentar planejar estratégias para o ensino de LE pode ser algo fantástico — empolgante, gratificante e emocionante. Pode parecer difícil em alguns momentos. Mas é possível. E certamente vale a pena.

Referências

KRASHEN, S. D. The Input Hypothesis. In: _____. **The Input Hypothesis: Issues and implications**. New York : Longman, 1985. p. 79-109.

_____. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. 1. ed. Internet edition. 2009.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2008.

RODRIGUES, L. C. B. Reflexões sobre a abordagem comunicativa no ensino de francês língua estrangeira: seu apelo sedutor e a ilusão do aprendizado. In: SIMPÓSIO INTERNACIONAL EM LETRAS NEOLATINAS, n. III, 2009, Rio de Janeiro. **Cadernos Neolatinos**. Publicação Online: 2010. p. 1-10.