

## OS DIÁLOGOS POSSÍVEIS ENTRE METODOLOGIAS DE ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA E TEORIAS DE APRENDIZAGEM

### The possible dialogues between English language teaching methodologies and learning theories

Marcos Cesar POLIFEMI (Cultura Inglesa, São Paulo, Brasil)

**Resumo:** *Esse artigo objetiva a reflexão acerca dos possíveis diálogos entre a Abordagem Comunicativa para ensino de línguas e diferentes teorias de aprendizagem. Discutirei os conceitos de método e abordagem, e farei uma retrospectiva das principais teorias de aprendizagem rumo à proposição da releitura da abordagem comunicativa à luz da teoria sócio-construtivista de aprendizagem (Vygotsky, 1934/1937). A reflexão final do texto se dá no sentido de que a abertura de uma abordagem pode possibilitar aos professores definirem o percurso a ser seguido em sala de aula e, com isso, buscar maior aproximação entre o currículo e as realidades dos alunos.*

**Palavras-chave:** *Abordagem; Aprendizagem; Abertura; Reflexão.*

**Abstract:** *This article aims at reflecting about possible relations between the Communicative Approach for language teaching and different theories of learning. To do so, I will discuss the concepts of method and approach and I will work on a brief review of the major learning theories, towards the idea of understanding the communicative approach via a socio-constructivism perspective (Vygotsky, 1934/1937). I will finish the text arguing that the open nature of an approach may provide teachers with opportunities to create their own meaningful paths to bridge the gap between the curriculum and learners' realities and needs.*

**Key-words:** *Approach; Learning; Openness; Reflection.*

## 1. Introdução

Esse artigo é fruto de uma pesquisa bibliográfica que tem como objetivo traçar um panorama acerca dos possíveis diálogos entre a Abordagem Comunicativa para ensino de línguas, doravante AC, e diferentes teorias de aprendizagem. A reflexão sobre esses possíveis diálogos tem como ponto de partida o Método Audiolingual, doravante MA, um dos mais fortes antecessores da AC, e perpassa uma análise da abertura teórica característica dessa abordagem, e o decorrente povoamento da mesma por diferentes perspectivas acerca de como as pessoas aprendem.

Defendo que, se por um lado, um método pode trazer um certo conforto aos professores, já que tudo está predefinido e pronto para ser aplicado, por outro lado, o desconforto de uma abordagem conceitualmente mais aberta, deixa nas mãos dos professores uma gama maior de decisões e demanda desses profissionais uma familiaridade maior com conceitos e princípios relacionados ao ensino de línguas, o que considero muito positivo.

Além dessa maior familiaridade e maior repertório conceitual, a proposição de uma abordagem, ao não prever procedimentos, possibilita aos professores definirem o percurso a ser seguido em sala de aula e, com isso, buscar uma maior aproximação entre os objetivos didático-pedagógicos e as realidades específicas dos alunos.

## 2. O Audiolingualismo

A MA surgiu após um longo período em que o ensino de línguas se baseava no ensino de tradução e gramática. (Richards e Rodgers, 1986), e esse surgimento parece ter sido influenciado pela entrada dos Estados Unidos na segunda guerra mundial devido à necessidade dos Estados Unidos terem oficiais e soldados de seu exército fluentes em línguas estrangeiras, principalmente as línguas faladas por seus inimigos de guerra, entre elas alemão, japonês, italiano e chinês, para que pudessem exercer funções de tradutores e intérpretes das mensagens captadas por seus instrumentos de rádio.

Nessa atmosfera, linguistas da Universidade de Yale, como Bloomfield, por exemplo, que já vinham desenvolvendo pesquisas sobre as línguas indígenas, se empenharam em investigações ligadas ao ensino de línguas estrangeiras. No entanto, a motivação que era militar passou a ser econômica, visto que os Estados Unidos após a guerra transformaram-se em uma potência econômica mundial, o que acentuou a força da língua inglesa como um instrumento para o comércio internacional e, em decorrência, ocasionou a maior demanda de interessados no aprendizado de inglês como língua estrangeira.

De acordo com Richards e Rodgers (1986: 45), esses fatores levaram à criação de um novo método para o ensino de inglês como língua estrangeira que, em meados da década de 50, transformou-se no Audiolingualismo. Alguns dos pontos importantes do

Audiolingualismo pertinentes a esta reflexão são a visão de língua e a visão de aprendizagem subjacentes ao método, discutidas na sequência.

## 2.1. Visão de Língua

A visão de língua presente no MA deriva da Linguística Estrutural proposta por linguistas americanos na década de 50 (Richards, Platt e Platt, 1985). De acordo com essa corrente teórica, segundo Richards e Rodgers (1986), o aprendizado de uma língua estava vinculado ao domínio de seus elementos, assim como à aprendizagem das regras pelas quais esses elementos eram combinados: do fonema para o morfema, para a palavra, para a frase, para a sentença.

Em contraponto à gramática *tradicional*<sup>1</sup>, o estruturalismo ainda defendia a prioridade da língua falada no que se refere ao ensino de línguas, bem como enfatizava a criação de hábitos, uma referência clara ao behaviorismo, como elementos importantes para o aprendizado, aspectos esses, apresentados em um relatório de Moulton (1961) no 9º Congresso de Linguística que discutiu o embasamento teórico do MA (Richards e Rodgers, 1986: 50).

## 2.2. Visão de Aprendizagem

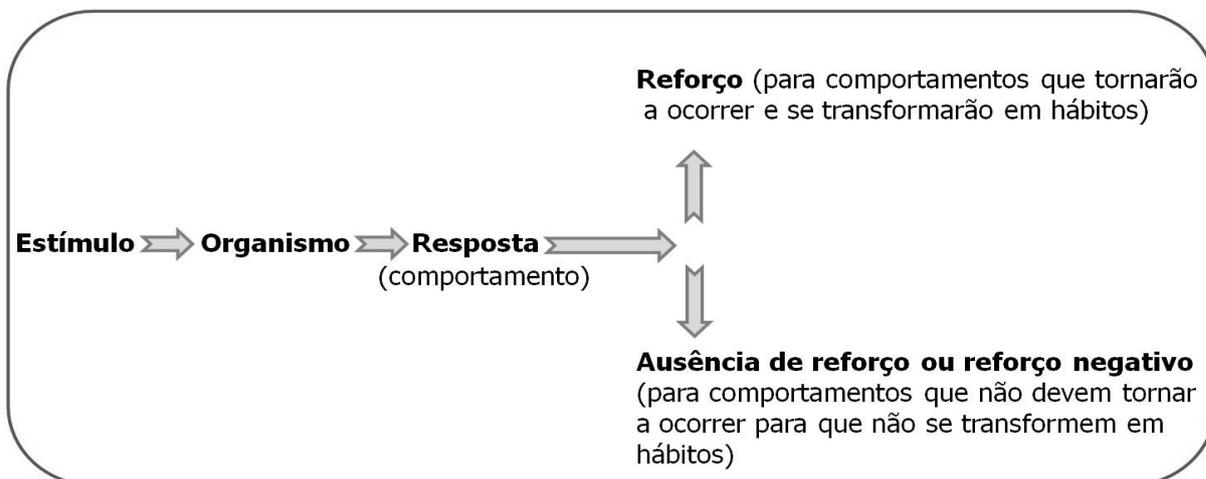
A teoria de aprendizagem presente no MA adveio da corrente psicológica mais proeminente nos Estados Unidos na época: o Behaviorismo (Comportamentalismo). Segundo essa abordagem, o ser humano é um organismo capaz de apresentar uma variedade grande de comportamentos que dependem, basicamente, de três elementos cruciais para a aprendizagem: um estímulo (que serve como comportamento de elicitção), uma resposta (dada a partir do estímulo) e o reforço, que marca a resposta como apropriada ou não, e encoraja a sua intensa repetição, no caso de apropriada, ou a suprime, caso seja considerada inapropriada.

A representação gráfica, a seguir, proposta por Richards e Rodgers (1986), pode nos ajudar a visualizar o caminho da aprendizagem, segundo a teoria behaviorista:

---

<sup>1</sup> Grifo meu.

Figura 1: Esquema da visão behaviorista de aprendizagem



Como pode ser observado na figura 1, o reforço tem fundamental importância no MA, sendo o elemento que vai estimular um comportamento a acontecer novamente transformando-o, eventualmente, em um hábito, ou não, caso esse comportamento seja considerado inadequado. Esse reforço, no caso de ensino de línguas, vem dos professores, que após o estímulo, analisam as respostas dos alunos incentivando-os, geralmente com *very good*, *perfect* e outras interjeições deste tipo, objetivando motivá-los extrinsecamente no uso da língua alvo.

Outro ponto importante para nossa discussão está relacionado às decorrências para a prática da sala de aula que a teoria de aprendizagem behaviorista e a visão estruturalista de língua trazem. Assim, se levarmos em conta que o Estruturalismo coloca a fala como prioritária na aprendizagem de uma língua estrangeira, a escrita deveria ser colocada em segundo plano por um período longo. Ainda de acordo com Richards e Rodgers (1986: 51), sendo a estrutura a parte mais importante da língua, a prática inicial deveria ser direcionada para o domínio fonológico e gramatical, ao invés de ter como foco o vocabulário. Destes princípios, podemos observar em aulas que têm como base o MA:

- uma presença frequente de *drills*, isto é, exercícios de repetição, buscando perfeição fonológica e mecanização/automatização das estruturas gramaticais, através da criação de hábitos;
- tentativa grande de controle, tanto do conteúdo, quanto da participação dos alunos, objetivando a diminuição das possibilidades de seus erros, erros esses que poderiam ocasionar a formação de *maus hábitos*.

O MA começou a ser alvo de críticas tanto no âmbito teórico, com o artigo de Noam Chomsky (1959) em resposta à proposta de Skinner (1954), quanto no âmbito da eficácia do método em si, já que os alunos que haviam estudado por esse método não conseguiam transpor as estruturas praticadas em sala de aula, por meio de *drills*, para as situações reais de comunicação.

Ainda assim, o MA continuava muito presente entre as escolas de idiomas, o que talvez fosse difícil de ser minimizado devido a algumas de suas características. Por exemplo, com esse método, havia a possibilidade de padronização das aulas, uma vez que os professores tinham que cumprir o método sem poder alterar o que havia sido pré-estabelecido. Essa sistematização de princípios e procedimentos tornava possível, em tese, a observação das mesmas aulas em escolas diferentes. Como consequência do uso do MA, a sala de aula tornou-se previsível, possibilitando que as instituições exercessem um controle maior sobre os procedimentos esperados.

Outra característica do MA que o tornou popular foi a organização da dinâmica da sala de aula por meio dos *drills*, isto é, as respostas dos alunos tinham que ser rápidas, automáticas e corretas, já que o erro era considerado uma barreira à aprendizagem. O ensino, assim, era mais enfatizado que a aprendizagem, considerada uma decorrência se as condições pré-estabelecidas no método fossem cumpridas.

Embora o MA continue sendo adotado em algumas instituições, parece ter perdido espaço. Atualmente, a AC conquistou o prestígio que o MA tinha até meados da década de 80, embora os *drills* ainda mantenham certo destaque na sala de aula.

### 3. A Abordagem Comunicativa

A AC teve suas origens no final da década de 60 em decorrência de mudanças ocorridas nas tradições inglesas de ensino de línguas, como afirmam Richards e Rodgers (1986: 64), quando a abordagem situacional começou a ser questionada. Como já citamos anteriormente, esses questionamentos tiveram a influência do trabalho de Noam Chomsky sobre a Linguística Estrutural, colocadas em seu livro *Syntactic Structures* (1957), que demonstrou que as teorias estruturais de língua não eram capazes de dar conta de características fundamentais presentes em qualquer língua: a criatividade e a singularidade de cada enunciação.

Por outro lado, linguistas britânicos como Candlin (1976) e Widdowson (1972), entre outros, enfatizaram aspectos não presentes nas teorias de ensino de idiomas da época, ou seja, o potencial funcional e comunicativo das línguas. Em outras palavras, o foco do ensino foi deslocado das estruturas para a proficiência comunicativa.

Ressalto que essa tensão entre um trabalho de natureza mais comunicativa e a presença forte de uma visão tradicional que enfocava os aspectos estruturais da língua nos materiais didáticos e nos procedimentos de sala de aula também são mencionados por McDonough, Shaw e Masuhara (2013: 25-26)

Materials developers in the 1970s and 1980s faced a dilemma. On the one hand, if they followed a traditional grammar syllabus, how should functions be incorporated? The same sentence could have various functions, depending on how it is used. On the other hand, if the main

spine of the syllabus is based on communicative functions, each function would involve different grammatical expressions. The complex relationship between grammar and communicative functions may be too overwhelming for beginners or learners with low proficiency.

Segundo Richards e Rodgers (1986: 65), Wilkins (1976) foi um autor importante para essa mudança. Ao invés de descrever a língua através da gramática tradicional, Wilkins trabalhou com os sistemas de sentidos que permeiam o uso comunicativo de uma língua. Para isso descreveu dois tipos de categorias: nocionais (tempo, sequência, quantidade, local e frequência) e as das funções comunicativas ou funcionais (pedidos, convites, ofertas, reclamações). O desenvolvimento desses conceitos culminou em uma abordagem de ensino de línguas conhecida hoje como AC, ou simplesmente Ensino Comunicativo de Línguas (CLT - Communicative Language Teaching).

### 3.1. Visão de Língua

A visão de língua subjacente à AC enfoca a língua como comunicação. Neste sentido, o objetivo do ensino de línguas é a “*competência comunicativa*”, termo criado por Hymes (1972) para distinguir a sua visão comunicativa de língua da teoria chomskiana de competência.

Enquanto Chomsky caracterizou as habilidades abstratas (e inatas) que os falantes têm e que os habilita a produzir sentenças gramaticalmente corretas, Hymes (1972) definiu o que os falantes precisavam saber para serem competentes na sua comunicação em uma determinada comunidade. Segundo Richards e Rodgers (1986: 70):

In Hymes’ view, a person who acquires communicative competence acquires both knowledge and ability for language use in respect to whether (and to what degree):

1. something is formally possible;
2. something is feasible in virtue of the means of implementation available;
3. something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated;
4. something is in fact done, actually performed, and what its doing entails.

Também presente na AC está a proposta de uma descrição funcional do uso da língua (Halliday: 1970). Segundo Halliday, a linguística deve se preocupar com a

descrição dos atos de fala ou textos, já que só através do estudo da língua em uso, seria possível estudar todas as suas funções e todos os componentes de seu significado.

Além de Hymes (1972) e Halliday (1970), outros teóricos como Brumfit & Johnson (1979), Savignon (1972 e 1983) e Widdowson (1978), entre outros, trouxeram contribuições para o arcabouço teórico da AC. No entanto, essa singularidade, que por um lado a fortaleceu no que diz respeito ao seu embasamento teórico, por outro a transformou em uma abordagem eclética, basicamente regida por princípios genéricos, que possibilitaram diversas interpretações. Segundo Richards e Rodgers (1986), essas variadas interpretações sobre a aprendizagem, acabaram emergindo, principalmente, nos currículos e materiais didáticos elaborados e, ainda assim, estavam sujeitas às diferentes leituras dos professores. O caráter genérico desses princípios pode ser observado abaixo, na voz dos autores:

At the level of theory, Communicative Language Teaching has a rich, if somewhat eclectic, theoretical base. Some of the characteristics of this communicative view of language follow:

1. Language is a system for the expression of meaning.
2. The primary function of language is for interaction and communication.
3. The structure of language reflects its functional and communicative uses.
4. The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse.

(Richards e Rodgers, 1986: 71)

O fato da AC ser orientada por princípios pode ser um dos motivos pelos quais ela nunca foi chamada de método comunicativo, já que ela não prevê procedimentos para serem seguidos como um método normalmente o faz. A AC se restringe ao estabelecimento dos princípios teóricos que a definem enquanto comunicativa, à descrição do papel do professor, do aluno e do material didático nesse contexto, não enfatizando os procedimentos exatos que devem ser seguidos em sala de aula para a concretização da aprendizagem.

Essa abertura quanto aos procedimentos e à ausência de uma teoria de aprendizagem subjacente, possibilitou que, em diversos momentos, diferentes teorias de aprendizagem estivessem presentes em aulas de cursos anunciados como comunicativos.

### 3.2. Visão de Aprendizagem

A indefinição acerca de uma visão de aprendizagem mais especificamente relacionada à AC parece continuar se considerarmos que inúmeras obras recentes sequer abordam o assunto (McDonough, Shaw e Masuhara, 2013; Celce-Murcia, Brinton e Snow, 2014; Larsen-Freeman e Anderson, 2016). Nesse sentido, me parece necessária a reflexão sobre diferentes visões de aprendizagem presentes nas diferentes fases da história da AC que apresentarei, a seguir.

### 3.2.1. Behaviorismo

No Brasil, o período de tempo entre o declínio do MA e o surgimento da AC praticamente não existiu uma vez que boa parte das escolas de línguas adotou a AC imediatamente após o seu surgimento. Todavia, o que se pôde perceber é que as atividades, assim como procedimentos em sala de aula, pouco diferiam dos preconizados pelo MA.

Por exemplo, nos materiais didáticos da fase inicial da AC, as poucas contribuições possíveis por parte dos alunos nas atividades, diziam respeito aos seus nomes ou outros poucos elementos lexicais, mas a estrutura nos fazia lembrar muito os *drills* de substituição propostos no MA. Todavia, enquanto no Audiolingualismo o elemento enfatizado era a estrutura, na leitura inicial da AC, a ênfase estava nas funções, porém, com o mesmo tratamento dispensado às estruturas no MA.

Em outras palavras, o conteúdo mudou; já o procedimento e a teoria de aprendizagem subjacentes a esse (behaviorismo) parecem ter resistido à mudança, isto devido, aparentemente, a uma prática muito arraigada, por parte dos professores, de procedimentos e pressupostos baseados no behaviorismo.

No entanto, no que refere à prática pedagógica dos professores, a influência do behaviorismo na AC não se limita à situação trabalhada acima. Se observarmos os padrões interacionais presentes em boa parte dos discursos dos professores que trabalham de acordo com os pressupostos teóricos da AC, poderemos perceber que o *padrão iniciação, resposta e avaliação*<sup>2</sup>, doravante IRA (Mehan, 1979), citado por Wertsch e Smolka (1994), ainda é amplamente utilizado, isto é, em sala de aula pode se dizer que as interações “assumem a forma de uma *iniciação*<sup>3</sup>, por parte do professor, seguida de uma *resposta*<sup>4</sup>, por parte do aluno, que por sua vez, é seguida pela *avaliação*<sup>5</sup> do professor” (Wertsch e Smolka, 1994: 137), conforme ilustrado na Figura 2, a seguir.

---

<sup>2</sup> Grifo meu.

<sup>3</sup> Grifo meu.

<sup>4</sup> Grifo meu.

<sup>5</sup> Grifo meu.

Figura 2: *Padrão Interacional "IRA"*

Neste padrão de interação, a iniciação se caracteriza pelas falas do professor nas quais instruções ou comandos são dados, por exemplo. A resposta, por sua vez, se dá por parte dos alunos, na medida em que seguem as instruções e comandos do professor, enquanto que a avaliação, também feita pelo professor, pode emergir em uma parabenização (Very Good!) ou até mesmo com um gesto de positivo com o dedo polegar, por exemplo.

Sob a perspectiva das teorias de aprendizagem, este padrão traz referência bem próxima à Figura 1, em que procurei mostrar o caminho de aprendizagem proposto pelos behavioristas, sendo Skinner um dos principais nomes no assunto. Nesse sentido, a *Iniciação* e a *Avaliação* estariam respectivamente relacionadas ao *Estímulo* e a ao *Reforço*, sendo que a *Resposta* é assim denominada nos dois esquemas.

### 3.2.2. Inatismo

No início da década de 80, o trabalho de Stephen Krashen (1981), influenciou fortemente a AC. Suas hipóteses pareciam trazer respostas a muitas questões complexas que professores encontravam na sala de aula. Essas hipóteses estavam relacionadas principalmente a cinco questões: 1. Aquisição e aprendizagem; 2. Ordem Natural; 3. Monitor; 4. *Input* (Insumo) e 5. Filtro Afetivo.

Krashen (1981), primeiramente, propôs a distinção entre aquisição e aprendizagem, considerando a aprendizagem como consciente e a aquisição como não-consciente. O fato do autor considerar a aquisição como um processo inconsciente tem relação com o embasamento teórico inatista do seu trabalho, ou seja, acreditando que as pessoas têm habilidades inatas para a aquisição de línguas, ele defendeu a hipótese de que uma segunda língua poderia ser adquirida naturalmente, sem o aprendizado formal, se alguns fatores fossem contemplados.

Um desses fatores estava relacionado à sua hipótese de *Ordem Natural*, que defendia que as crianças, na aquisição da primeira língua, adquiriam formas e regras linguísticas em uma ordem universal. Esta hipótese também foi considerada verdadeira para a aquisição de segunda língua e, segundo Krashen (1985), este aspecto poderia explicar o fato dos alunos, por exemplo, terem certa dificuldade na aquisição de determinados itens gramaticais.

Funcionando como instrumento regulador do processo de aprendizagem, pode-se dizer que a hipótese do *Monitor* tinha muita importância, já que controlaria (atuando exatamente na parte formal do processo - na aprendizagem) as ações dos alunos. Isto é, a partir de uma ação iniciada com elementos adquiridos (não-conscientes), o monitor dos aprendizes funcionaria como um regulador, utilizando-se dos elementos aprendidos (conscientes), no sentido de transformar as falas aceitáveis.

Na dicotomia proposta entre aprendizagem e aquisição, Krashen (1985) trabalhou essa última principalmente através de sua hipótese do *Input*, em que defendia que a aquisição só ocorreria se os aprendizes fossem expostos a insumos compreensíveis, um pouco além da sua competência linguística. A aquisição, então, ocorreria naturalmente, ou seja, não precisariam haver momentos formais de ensino.

No entanto, havia outro fator importante para que a possibilidade de aquisição fosse real, o *Filtro Afetivo* dos aprendizes; isto é, se os alunos estivessem de alguma forma se sentindo ameaçados, ansiosos, ou desconfortáveis nas situações propostas, a possibilidade da aquisição ocorrer seria menor. Em outras palavras, quanto mais alto estivesse o filtro afetivo dos alunos, menor as suas chances de aquisição da segunda língua.

Baseado em observações minhas no trabalho diário com professores de inglês, diria que influências da obra de Krashen (1985) na AC foram grandes. É bastante recorrente no discurso dos professores que, de alguma forma, tiveram contato com a obra do autor, a referência às suas hipóteses. No entanto, a polêmica que o trabalho desse autor gerou na área de aquisição de uma segunda língua, a meu ver, foi mais importante que o conteúdo do seu trabalho em si. Isto pode ser observado pelo número de artigos e livros escritos, em que a palavra de ordem é a contestação a cada uma de suas hipóteses, seja por meio da retórica do discurso teórico, ou da apresentação de dados da sala de aula.

### 3.2.3. Cognitivismo

Segundo Richards e Rodgers (1986), a presença do cognitivismo na AC surge em conjunção com o behaviorismo e é proposta como uma teoria de aprendizagem alternativa, como revelado abaixo:

The cognitive aspect involves the internalisation of plans for creating appropriate behaviour. For language use, these plans derive mainly from the language system - they include grammatical rules, procedures for selecting vocabulary, and social conventions governing speech. The behavioural aspect involves the automation of these plans so that they can be converted into fluent performance in real time.

(Littlewood, 1984: 74 apud Richards e Rodgers, 1986: 73)

Nesse sentido, na área do ensino de línguas estrangeiras, com base na obra de O'Malley & Chamot (1990), o cognitivismo parece ter tido o seu ponto forte na questão das estratégias de aprendizagem. Na obra desses autores fica clara a intenção de facilitar a aprendizagem dos alunos por meio da proposta de uma série de procedimentos que tentavam dar conta das diversas maneiras de se processar informações e internalizá-las, de acordo com a corrente cognitivista. Para tal, foi formulada uma série de comportamentos apropriados que deveriam tornar-se automáticos aos alunos.

Tendo como base tarefas propostas e a forma como os alunos se propunham a resolvê-las, vários teóricos de base cognitivista, entre eles Oxford (1990), Nunan (1998), Brown (1994) e os próprios O'Malley e Chamot (1990), propuseram em seus trabalhos modelos de estratégias que, se usadas de forma eficaz, levariam os alunos à aprendizagem. Assim, a meu ver, as estratégias foram colocadas como mais importantes do que a aprendizagem propriamente dita.

Além disso, enfocava-se a generalização para diferentes contextos, sem considerar a heterogeneidade constitutiva existente entre os alunos. A atenção parecia estar mais voltada para a cognição e a sócio-história do aprendiz, em princípio, não era considerada como essencial.

### 3.2.4. Sócio-construtivismo

Parece ser interessante observar que nenhuma das teorias de aprendizagem de alguma forma presentes na AC, mencionadas até agora, considera de forma efetiva os alunos no processo de aprendizagem. Nesse sentido, a proposta que faço é a de uma releitura da AC tendo como pano de fundo o Sócio-construtivismo, proposto por Vygotsky, que contemporâneo a Piaget e também um teórico muito conceituado na área do desenvolvimento e aprendizagem, nos deixou conceitos que embora tenham sido pensados na década de 30, mantêm-se modernos e consistentes até hoje.

Assim, com o objetivo de aprofundar a proposta de diálogo entre a AC (enquanto teoria de descrição de competência linguística/comunicativa) e o Sócio-construtivismo/ Interacionismo (enquanto teoria de aprendizagem), irei me deter um pouco mais na discussão desse ponto, tratando, basicamente, os conceitos mais pertinentes à discussão, a saber:

- Linguagem/Fala;
- Interação/Troca Social;
- Zona Proximal de Desenvolvimento;
- Mediação;
- Modos de Participação.

Tratar de Vygotsky implica trabalhar com um sujeito social. Enquanto Piaget, apesar de prever a interação com o social na sua teoria, concebeu tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento ao nível individual, considerando o indivíduo um ser psicológico; Vygotsky (1934/1981), via o sujeito como sócio-histórico, isto é, um participante que é resultante do meio em que vive, mas que também constitui esse meio ativamente.

Tendo sofrido as influências da sociedade russa pós-revolucionária, Vygotsky teve seu trabalho permeado por uma concepção dialética marxista (Konder, 1981/2004) que defende a ideia de que o meio ambiente, seus organismos e fenômenos físicos modelam os seres desses ambientes, sua sociedade e sua cultura, porém, da mesma forma, são modelados por eles. Sob esta concepção dialética pode se ver no trabalho de Vygotsky (1934/1981), a importância da interação entre o homem e o social.

Assim, para Vygotsky (1934/1981), o desenvolvimento não implica um mero acúmulo de informações, mas sim, em um intrincado processo dialético e dialógico, na medida em que trata da linguagem, no qual o sujeito apreende elementos do meio ambiente, os processa e, na sua interação com esse mesmo meio, o constitui usando para isso, inclusive, os elementos que dele apreendeu.

Esse processo não é passível de ser generalizado, por ser diferente de pessoa para pessoa devido à qualidade ou tipo de interações mediadoras desses processos. Em outras palavras, como coloca John-Steiner e Souberman, "*é um processo extremamente pessoal e, ao mesmo tempo, um processo extremamente social*" (1984: 169), em que a ligação entre os dois *polos* seria a linguagem, ou a fala. Como discutido por Vygotsky (1934), é através da fala que a criança consegue dar conta da resolução de problemas. Segundo experimentos conduzidos pelo próprio autor, se impedidas de falar, algumas crianças não conseguem resolver situações mais complexas. Isto porque a fala tem uma função planejadora na ação. Ainda segundo Vygotsky (1934), quando a criança fala, não fala por falar, mas sim porque falando consegue organizar suas ações e executar as tarefas propostas.

Considerando a fala/linguagem como parte de um processo psicológico, podemos pensar na sua relação com o pensamento. Vygotsky (1934), entende que o pensamento e a linguagem têm raízes diferentes que em um determinado momento se encontram. Nesse caminho, Vygotsky coloca duas fases iniciais: a fase pré-linguística do pensamento e a pré-intelectual da fala.

Na fase *pré-linguística do pensamento* a criança ainda não tem o signo como generalizante, isto é, não usa a palavra para a representação de ideias e, ainda, não usa a linguagem para comunicação, fazendo somente uso dela como um instrumento para a solução de problemas imediatos, como já mencionado. Posteriormente, na fase *pré-intelectual da fala*, a linguagem é usada para transmitir emoções, adquirindo uma função social.

Em um processo de transformação recíproca, a linguagem passa a ser racional, e o pensamento, verbal. Este seria o momento em que o desenvolvimento da criança passa do biológico para o sócio-histórico, ou seja, o signo torna-se generalizante permitindo a comunicação.

Para Vygotsky (1934:04), é impossível separar o pensamento da linguagem, já que "o pensamento é a palavra sem som" e a palavra, ao se referir a um conceito, grupo ou classe

de objetos, torna-se uma generalização, considerada por Vygotsky (1934) como um ato verbal do pensamento, sendo o significado, o elo:

(...) no pensamento há a presença de um reflexo generalizado da realidade, que é também a essência do significado da palavra; e, conseqüentemente, que o significado é um ato de pensamento, no sentido pleno do termo.

(Vygotsky, 1934:04)

Em outras palavras, a linguagem, para Vygotsky (1934), é o instrumento por meio do qual o homem internaliza processos intermentais e, posteriormente, se constitui em um instrumento de atuação do homem no desenvolvimento dos processos intramentais, ou seja, na constituição do ser com o mundo, com o outro e para o ser consigo mesmo.

Essa leitura pode ser melhor entendida no tratamento do conceito de *Zona Proximal de Desenvolvimento* (ZPD). Este conceito está ligado à relação existente, para Vygotsky, entre aprendizado e desenvolvimento. Segundo a abordagem sócio-histórica, parece claro que desde o nascimento de uma criança, há a relação entre o seu desenvolvimento e seu aprendizado.

Neste ponto, é necessária a distinção entre conceitos espontâneos e científicos. Os conceitos espontâneos são aqueles aprendidos na fase pré-escolar quando a criança, em contato com a sua família e seus jogos, vai se desenvolvendo através do uso de sua imaginação, construindo regras sociais através da imitação (entendida como uma representação do comportamento socialmente convencionado dos adultos), e também pelas regras dos jogos com que brincam. Nessa interação com o meio, a criança vai entrando em contato com conceitos espontâneos, ou seja, conceitos que posteriormente estarão sendo trabalhados de maneira formal e sistemática (conceitos científicos). Como discutido por John-Steiner & Soubelman (1984:173):

Na medida em que a criança imita os mais velhos em suas atividades padronizadas culturalmente, ela gera oportunidades para o desenvolvimento intelectual. Inicialmente, seus jogos são lembranças e reproduções de situações reais; porém, através da dinâmica de sua imaginação e do reconhecimento de regras implícitas que dirigem as atividades reproduzidas em seus jogos, a criança adquire um controle elementar do pensamento abstrato. Nesse sentido o brincar dirige o desenvolvimento.

Por sua vez, os conceitos científicos são aqueles desenvolvidos na fase escolar. Na escola, a tarefa da criança é diferente, ou seja, ela é apresentada às bases dos estudos

científicos, isto é, um sistema de concepções científicas. No posfácio do livro *A Formação Social da Mente*, Steiner & Souberman (1984), citando Leontiev e Luria (1968:174), colocam que:

(...) os conceitos iniciais que foram construídos na criança ao longo de sua vida no contexto de seu ambiente social (Vygotsky chamou esses conceitos de "diários" ou "espontâneos", espontâneos na medida em que são formados independentemente de qualquer processo especialmente voltado para desenvolver seu controle), são agora deslocados para novo processo, para nova relação especialmente cognitiva com o mundo.

Nesses dois momentos, a ZPD é ativada. Trabalha-se além do que o sujeito já tem internalizado; vai-se além do que a pessoa pode fazer sozinha. Em outras palavras, a ZPD seria a distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial, que seria estabelecido por meio da resolução de problemas com a mediação de um outro, podendo ser esse outro um adulto ou pares mais desenvolvidos.

Dessa forma, podemos perceber o papel da interação e da linguagem como mediadores dos processos de aprendizagem e desenvolvimento das pessoas que são em essência sociais. Porém, uma questão que tem sido estudada por vários pesquisadores, como Bruner (1977) e Góes (1994), é a forma pela qual as interações agem nesse processo de desenvolvimento.

Bruner (1977) propôs o conceito de andaime como forma do par mais desenvolvido dar suporte para os aprendizes nessa atuação na ZPD, conforme explicado por Garton e Pratt (1989:45):

(...) the social interaction format enables the child to learn the language. The interactional partner provides a structure appropriate for the child, allowing for his entry into the linguistic community (and ultimately to the culture). Like Vygotsky, then, Bruner believed that for learning to take place, appropriate social interaction frameworks must be provided. Bruner called this, scaffolding. In the case of the young child learning language, the instructional component consists of, most commonly, the mother providing a framework to allow the child to learn.

No entanto, ao propor o conceito de andaime, Bruner (1977) parece não levar em conta que o papel de colocar ou retirar os andaimes, e até antes disso, decidir quando e como os andaimes devem ser colocados, fica sob a responsabilidade do par mais desenvolvido, relegando o outro, o aprendiz, a um papel que poderíamos até chamar de passivo neste micro – processo. Assim, apesar de considerar o sujeito como agente ativo e constitutivo dos seus processos de aprendizagem e desenvolvimento como um todo, Bruner minimiza esse papel

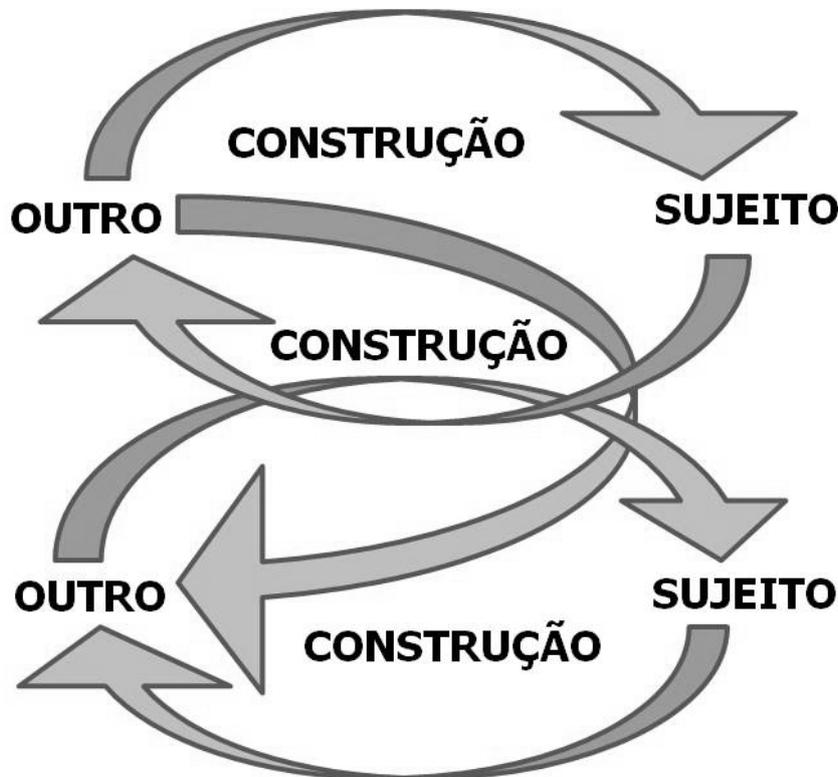
ativo do aprendiz nas interações baseadas na colocação de andaimes, bem como a função da ZPD como uma zona de construção (Cole, Scribner & Souberman: 1978).

A decisão da colocação do andaime não acontece de forma individual pelo par mais desenvolvido, mas sim a partir do rumo do processo da interação entre o aprendiz e o outro. Da forma como Bruner (1977) propôs a figura do andaime, ele dá conta do social, mas parece não conseguir dar conta do sujeito na interação. Assim, me parece ser relevante a crítica feita por Góes (1994) sobre esta questão.

Em *The Modes of Participation of Others in the Functioning of the Subject*, Góes (1994) coloca que a identificação do modo de participação de uma pessoa na interação com uma criança, por exemplo, também demanda foco na ação da criança, o que nos leva à necessidade da análise baseada na ideia de funcionamento inter-regulatório. Assim, segundo a autora, os modos de participação de outros só podem ser definidos na inter-relação das ações das partes envolvidas na interação.

Um esquema gráfico que nos auxilia ilustrar a não linearidade de um processo de construção de conhecimento como discutido acima pode ser observado na Figura 3, a seguir:

Figura 3: *Representação de interação*



Assim, se entendermos a AC como uma descrição de competência linguística para a comunicação e se levarmos em conta a comunicação como sendo “a interpretação,

*negociação e expressão de significados*” (Savignon, 1991: 08), podemos considerar o diálogo entre o Sócio-construtivismo e a AC, a meu ver, como possível e coerente.

### 3.3. Do Método à Abordagem: Implicações

Com a AC, a comunicação na sala de aula passou a ser o objetivo mais importante a ser atingido e tanto o papel do professor quanto o dos alunos sofreram grandes alterações.

As implicações da mudança do MA para a AC começam pela mudança terminológica: *abordagem*<sup>6</sup> é um dos elementos que compõem um método. Uma abordagem é um conjunto de sentidos interligados que tratam da natureza do ensino e da aprendizagem de línguas (Richards e Rodgers, 1986). Já o método, como mencionei anteriormente, é composto pela abordagem e por outros dois componentes: o *desenho* e os *procedimentos*. O *desenho*, em linhas gerais, diz respeito à estruturação do curso (objetivos, programa, papel do aluno e professor e materiais instrucionais), enquanto que os *procedimentos* determinam como deve ser a forma de agir do professor.

A natureza menos específica da AC também é reconhecida por Larsen-Freeman e Anderson (2016). Segundo os autores, os princípios da AC podem ser interpretados de diferentes formas e com ênfase em diferentes aspectos o que torna a sala de aula suscetível a essas interpretações. Essa característica, inclusive, permite à AC continuar forte há mais de 30 anos (Larsen-Freeman e Anderson, 2016:115):

Applying the theoretical perspective of the Communicative Approach, Communicative Language Teaching (CLT) aims broadly to make communicative competence the goal of language teaching. What this looks like in the classroom may depend on how the principles are interpreted and applied. Indeed, Kapler (2003) makes the point that because CLT lacks closely prescribed classroom techniques, as compared with some other methods, CLT is fuzzy in teachers' understanding. This fuzziness has given CLT a flexibility which has allowed it to endure for thirty years.

Porém, se temos professores trabalhando de acordo com a interpretação de um conjunto de sentidos sobre a língua e aprendizagem, podemos nos perguntar se esses professores estão conscientes a respeito do que subjaz a essa prática. Se perguntarmos isso aos professores, provavelmente, teremos uma resposta afirmativa, mas a literatura da área parece indicar que parte dos professores, a princípio, têm um grau de consciência restrito sobre sua prática. De fato, os professores normalmente recebem muitos insumos por meio

---

<sup>6</sup> Grifo meu.

de treinamentos, congressos, seminários e também de seus professores (enquanto alunos), mas às vezes, parecem transferir essas informações para a sua prática de sala de aula sem a reflexão devida e necessária em relação aos conceitos sobre o ensino e a aprendizagem.

Dada a importância de um olhar reflexivo em relação à prática docente, algumas instituições de ensino de línguas passaram, momentaneamente, a falar sobre reflexão, mas, a meu ver, não podemos tomar a escolha pelo processo reflexivo no desenvolvimento de professores simplesmente como mais uma tendência. A consciência é um caminho sem volta que extrapola o âmbito individual e o ambiente de sala de aula, como salientado por Kemmis (1987: 77):

Reflection is not just an individual, psychological process. It is an action-oriented, historically - embedded, social and political frame, to locate oneself in the history of a situation, to participate in a social activity, and to take sides on issues. Moreover, the material on which reflection works is given to us socially and historically, through reflection and the action which it informs, we may transform the social relations which characterize our work and our working situation.

A reflexão, como Kemmis (1987) discute na citação acima, informa a prática socio-histórica e profissional da pessoa e parece ser um instrumento apropriado para o desenvolvimento de professores que seguem a AC, já que não tendo a obrigatoriedade de seguir um método, podem tomar decisões informadas pelas suas reflexões, alterando assim, sua prática. Em outras palavras, podem *refletir em ação*, ou seja, refletir no exato momento em que estão em ação na sala de aula, e *refletir sobre a ação*, isto é, em uma ocasião posterior à aula trabalhada. (Schön, 1987).

Outra associação possível de ser feita entre a reflexão e a AC tem relação com o próprio caráter da comunicação. Quando nos comunicamos temos controle somente sobre uma parte desse processo, isto é, quando nos comunicamos com alguém numa situação real, podemos ter ideia do que iremos falar, mas, geralmente, não sabemos o que e como será respondido. Essa propriedade de um ato de comunicação transforma o ensinar, baseado na AC, em uma preparação para que os alunos sejam capazes de interagir frente essa imprevisibilidade de forma autônoma e eficaz.

#### 4. Considerações finais

O entendimento da comunicação como “*interpretação, negociação e expressão de significados*” (Savignon, 1991:08), traz algumas decorrências para a sala de aula trabalhada com base nos preceitos da AC. Contudo, uma das mais importantes é que as fórmulas fornecidas pelos professores para serem usadas em situações específicas pelos alunos no contexto da sala de aula, tão comuns no MA têm sua importância minimizada e, em

contrapartida, a preparação dos alunos para o inesperado, para o aspecto dinâmico e imprevisível da comunicação, aos poucos, ganha mais espaço.

A natureza imprevisível comum aos contextos de aprendizagem parece estar alinhada com a abertura que o conceito de abordagem propõe e pode oportunizar aos professores ganhar um pouco mais de conforto com as incertezas com as quais se deparam no seu dia-a-dia.

Esse conforto, por exemplo, pode passar pelo reconhecimento de que atividades funcionam de formas diferentes com grupos diferentes, ou ainda pela percepção de que há distâncias imprevisíveis entre o que é ensinado e o que é aprendido.

Além disso, a abertura que o trabalho com uma abordagem propicia, aliada a uma teoria de aprendizagem que considere a construção de conhecimentos na e por meio da interação (Vygotsky, 1934); e uma atitude reflexiva como instrumento de conscientização e transformação da prática, traz diferentes possibilidades para os professores e pode abrir portas para que, a partir de suas interpretações, entendimentos e procedimentos, consigam a aproximação dos conteúdos propostos nos currículos/materiais didáticos, com as diferentes realidades, necessidades e desejos de seus alunos, transformando assim o processo de ensino-aprendizagem em uma experiência única e significativa.

### Referências Bibliográficas

- RICHARDS; D. NUNAN (Eds.) 1990. *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press.
- BROWN, D.; Gonzo, S. 1994. *Readings on Second Language Acquisition*. Pearson Education, ESL.
- BRUMFIT, C.J.; JOHNSON, K. (Eds.). 1979. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford. Oxford University Press.
- BRUNER, J. 1985. Vygotsky: A Historical and Conceptual Perspective. In: J. WERTSCH, *Culture, Communication and Cognition: Vygotskian Perspectives*. Cambridge University Press.
- CANDLIN, C.N. 1976. Communicative Language Teaching and the Debt to Pragmatics. In: C. RAMEH (ed.). *Georgetown University Roundtable 1976*. Washington, D.C. Georgetown University Press.
- CELCE-MURCIA, M.; BRINTON, D. M.; SNOW, M.A. (Eds.). 2014. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. National Geographic Learning/Heinle Cengage Learning. 4<sup>th</sup> edition.
- CHOMSKY, N. 1959. Review of Skinner's Verbal Behaviour. In: J.P. CECCO, *The Psychology of Language, Thought and Instruction*. Holt, Rinehart and Winston Publishers.

- COLE, M.; JOHN-STEINER, V.; SCRIBNER, S.; SOUBERMAN, E. 1978. *Mind in Society*. Cambridge. Cambridge University Press.
- GARTON, A.; PRATT, A. 1989. Social Interaction and the Development of Language. In: *Learning to be Literate: The Development of Spoken & Written Language*. New York, NY. Bassil Blackwell.
- GÓES, M.C.R. 1994. The Modes of Participation of Others in the Functioning of the Subject. In: N. Mercer; C. Call (Eds.) *Teaching, Learning and Interaction*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizage.
- HALLIDAY, M.A.K. 1970. Language Structure and Language Function. In: J. LYONS (Ed.), *New Horizons in Linguistics*, pp. 140-165. Harmondsworth: Penguin.
- JOHN-STEINER, V.; SOUBERMAN, E. 1984. Posfácio. In: L.S. VYGOTSKY; *A Formação Social da Mente*. Tradução de J.C. NETO, L.S.M. BARRETO; S.C. AFECHÉ. São Paulo. Ed. Martins Fontes. 5ª Edição.
- KEMMIS, S. 1987. Critical Reflection. In: M.F. WIDEEN; I. ANDREWS (Eds.). *Staff Development for School Improvement - A Focus on the Teacher*. The Falmer Press.
- \_\_\_\_\_. 1990. Critical Reflection. In: J.C. RICHARDS; D. NUNAN; *Second Language Teacher Education*, Cambridge University Press.
- KONDER, L. 1981/2004. *O que é dialética*. São Paulo. Editora Brasiliense.
- KRASHEN, S. 1981. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford. Pergamon
- \_\_\_\_\_. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. New York/London. Longman.
- LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. 2016. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press. 3<sup>rd</sup> edition.
- MCDONOUGH, J.; SHAW, C.; MASUHARA, H. 2013. *Materials and methods in ELT: A teacher's guide*. Wiley-Blackwell/John Wiley and Sons Inc. 3<sup>rd</sup> edition.
- MEHAN, H. 1979. *Learning Lessons*. Cambridge, Mass., Harvard University Press. Apud H. Daniels (Org.); *Vygotsky em Foco: Pressupostos e Desdobramentos*. Campinas. Papyrus Editora.
- NUNAN, D. 1998. *Second Language Teaching and Learning*. Heinle, ELT.
- O'MALLEY, J.M.; CHAMOT, A.U. 1990. *Learning Strategies in Second Language Acquisition*. Cambridge University Press.
- OXFORD, R. 1990. *Language Learning Strategies: What every teacher should know*. Newbury House.
- RICHARDS, J.C., PLATT, J.; PLATT, H. 1985. *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman Group UK limited.
- RICHARDS, J.C.; RODGERS. T.S. 1986. *Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis*. Cambridge University Press.

- SAVIGNON, S.J. 1972. Teaching for Communicative Competence: a research report. In: *Audiovisual Language Journal*, **10**(3):153-162.
- \_\_\_\_\_. 1983. *Communicative Competence: Theory & Classroom Practice*. Reading, Massachussets. Addison-Wesley.
- \_\_\_\_\_. 1991. Communicative Language Teaching: State of the Art. In: *TESOL QUARTERLY*, vol. 25, N.2, Alexandria.
- SCHÖN, D.A. 1987. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA. Jossey-Bass Publishers.
- \_\_\_\_\_. 1995. Formar Professores como Profissionais Reflexivos. In: *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa. Publicações Don Quixote.
- SKINNER, B.F. 1954. Uma Análise Funcional do Comportamento Verbal. In: *O Comportamento Verbal*. Ed. Cultrix/Editora da USP. São Paulo. 1978.
- SMOLKA, A.L.B. 1991. Múltiplas Vozes na Sala de Aula: Aspectos da Construção do Conhecimento na Escola. In: *Trabalhos em Linguística Aplicada*, (**18**): 15-28. Campinas.
- SMOLKA, A.L.B.; GÓES, M.C.; PINO, A. 1995. The Constitution of the Subject: a persistent question. In J.V. Wertsch, *Culture, Communication and Cognition*. Cambridge University Press.
- VAN-LIER, L. 1988. *The Classroom and the Language Learner*. London. Longman.
- VYGOTSKY, L.S. 1934. *A Formação Social da Mente*. Tradução J.C. NETO; L.S.M. BARRETO; S.C. AFECHÉ. São Paulo. Editora Martins Fontes. São Paulo. 5ª Edição. 1984.
- \_\_\_\_\_. 1937. *Pensamento e Linguagem*. Tradução J.L. CAMARGO. São Paulo. Editora Martins Fontes. 5ª Edição. 1987.
- WIDDOWSON, H.G. 1972. The Teaching of English as Communication. In: *English Language Teaching* **27**(1):15-18.
- \_\_\_\_\_. 1978. *Teaching Language as Communication*. Oxford. Oxford University Press.

*Marcos Cesar Polifemi holds a PhD in Applied Linguistics and Language Studies (LAEL/PUC-SP) and works at Cultura Inglesa São Paulo. He has been working with teacher education for a long time and has written course books and designed face-to-face and online courses for teachers and school coordinators. E-mail: mcpolifemi@gmail.com*