Universidade de Brasília

Instituto de Letras — IL

Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução — LET

Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - PGLA

ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE AULA TÍPICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE INGLÊS) *ONLINE* SÍNCRONA PARA CRIANÇAS: ALINHAMENTO COM UMA ABORDAGEM SUBJACENTE DO ENSINO

Autor: Júlia Bigonha Alvim Cardoso

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Brasília, DF

2025

Júlia Bigonha Alvim Cardoso

ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE AULA TÍPICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE INGLÊS) *ONLINE* SÍNCRONA PARA CRIANÇAS: ALINHAMENTO COM UMA ABORDAGEM SUBJACENTE DO ENSINO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Mestrado – do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, da Universidade de Brasília.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Língua.

Universidade de Brasília

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Brasília, DF
2025

Júlia Bigonha Alvim Cardoso

ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE AULA TÍPICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE INGLÊS) *ONLINE* SÍNCRONA PARA CRIANÇAS: ALINHAMENTO COM UMA ABORDAGEM SUBJACENTE DO ENSINO/ Júlia Bigonha Alvim Cardoso. – Brasília, DF, 2025-

171 p.

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Brasília , 2025.

1. Palavra-chave01. 2. Palavra-chave02. I. Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho. II. Universidade de Brasília. III. Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada - Mestrado. IV. ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE AULA TÍPICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE INGLÊS) *ONLINE* SÍNCRONA PARA CRIANÇAS: ALINHAMENTO COM UMA ABORDAGEM SUBJACENTE DO ENSINO

Júlia Bigonha Alvim Cardoso

ANÁLISE DA CONSTRUÇÃO DE AULA TÍPICA DE LÍNGUA ESTRANGEIRA (LE INGLÊS) *ONLINE* SÍNCRONA PARA CRIANÇAS: ALINHAMENTO COM UMA ABORDAGEM SUBJACENTE DO ENSINO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada – Mestrado – do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução – LET, da Universidade de Brasília.

Área de concentração: Linguagem, Práticas Sociais e Educação.
Linha de Pesquisa: Ensino, Aprendizagem e Formação de Professores de Língua.

Banca examinadora formada por:

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
Orientador

Profa. Dra. Ana Emília Fajardo Turbin
PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
Examinadora Suplente

Profa. Dra. Hejaine de Oliveira Fonseca
Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM)
Examinadora Externa

Profa. Dra. Kyoko Sekino
PPGLA/Universidade de Brasília (UnB)
Examinadora Suplente

Brasília, DF

2025

Dedico este trabalho ao meu marido, Lucas, que não apenas testemunhou meu empenho, mas também segurou minha mão em todos os momentos, criando um suporte inabalável em cada passo que dei. Aos meus pais, Wanessa e Evandro, por me darem a estrutura necessária para focar no meu desenvolvimento acadêmico e profissional, sempre me apoiando e incentivando em cada etapa da minha jornada, com amor e carinho incondicionais desde sempre. E ao meu filho, Leonardo, que floresceu em meu ventre durante a jornada da pesquisa e dissertação, tornando cada desafio ainda mais significativo e sendo a razão de toda a minha entrega.

Agradecimentos

Agradeço, em especial, a Nossa Senhora Aparecida, que me acompanhou e iluminou, proporcionando a maturidade e a sabedoria necessárias para abraçar todo o conhecimento e os desafios que se apresentaram em meu caminho.

Agradeço, em especial, ao meu marido, Lucas, que, além de ser meu parceiro de vida e meu amor, é um pilar fundamental em meus projetos e sonhos. Com ele, pude compartilhar tanto os dias de êxito quanto os momentos mais desafiadores da minha jornada acadêmica.

Sou grata pela fé inabalável dos meus pais, Wanessa e Evandro, que sempre acreditaram na minha capacidade de superar obstáculos com leveza e otimismo. Agradeço também à minha irmã, Paula, que sempre aplaudiu minhas conquistas.

Ao meu orientador, professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, notável especialista em Linguística Aplicada, cuja respeitável trajetória acadêmica nunca o impediu de me oferecer apoio generoso, dedicado e atencioso durante a realização deste trabalho.

Agradeço aos professores do PGLA, especialmente à professora Ana Emília, por todos os ensinamentos teóricos e lições de vida, que deram propósito aos meus passos e me motivaram na caminhada do ensino de línguas, sempre com amor e dedicação.

À professora Hejane, por se dispor a compartilhar seus conhecimentos e enriquecer minha produção acadêmica.

À professora Kyoko, pela oportunidade de participar de suas aulas e por ter aceito o convite para fazer parte deste momento tão importante na minha vida, contribuindo com sua sabedoria e generosidade.

Às amigas que a vida me deu e que estiveram ao meu lado torcendo pelo meu êxito, Tatiana Moulin e Maria Clara Camanho. E às amigas que o mestrado me presenteou e que levarei para toda a vida, Dailane de Jesus e Júlia Orsini.

Às famílias dos meus alunos, que confiaram a educação linguística de seus filhos a mim e sempre demonstraram apoio ao meu projeto de pesquisa.

Por último, mas com imensa importância, ao meu filho Leonardo, que foi gestado ao longo dessa jornada e veio ao mundo para dar sentido a tudo isso. Ele esteve comigo até o final desta dissertação, dentro do meu ventre, acompanhando minhas idas à UNB, encontros de orientação, leituras e madrugadas dedicadas à escrita. Meu eterno agradecimento pela sua companhia e por me dar forças para ser uma pessoa cada vez melhor, tanto na profissão quanto na vida.

Resumo

Esta pesquisa investiga como as abordagens contemporâneas de ensino de línguas, especialmente a comunicativa e a gramatical, se manifestam em uma aula síncrona de inglês on-line voltada para crianças. Partindo de uma perspectiva qualitativa e interpretativista, fundamentada em um estudo de caso, analisa-se uma aula gravada e transcrita com o intuito de compreender a atuação docente, os métodos empregados e os efeitos dessas escolhas no processo de aprendizagem. O objetivo principal consiste em identificar como uma abordagem de ensino pode ser reconhecida a partir das atividades propostas em sala, observando quais estratégias favorecem a aquisição da língua-alvo e quais obstáculos emergem no cenário do ensino remoto infantil.

O estudo foi conduzido em uma instituição privada de cursos livres, com uma turma composta por três alunos entre 10 e 11 anos, em encontros semanais com duração de 1h30, via plataforma *Zoom*. A coleta de dados envolveu o registro audiovisual da aula e a análise dos materiais didáticos empregados, o que permitiu revisões minuciosas e interpretações aprofundadas. A análise revelou que a aula transitou por distintas abordagens: a fase inicial privilegiou a interação espontânea, característica da abordagem comunicativa; já as etapas de apresentação e prática evidenciaram o predomínio de uma perspectiva gramatical, com forte presença do Método Audiolingual e o uso de *drills* repetitivos.

Os dados analisados apontam que a aula foi majoritariamente estruturada sob uma ótica gramatical, com uso pontual da abordagem comunicativa, sem que esta fosse sustentada ao longo da experiência didática. Identificaram-se também desafios na articulação entre atividades lúdicas e objetivos pedagógicos, o que comprometeu a continuidade da aprendizagem significativa. De forma contundente, a pesquisa evidenciou a relevância de que os professores compreendam, de modo crítico e fundamentado, as abordagens de ensino e suas respectivas filosofias, pois tais compreensões influenciam decisivamente as escolhas metodológicas, a seleção de materiais e a condução das práticas em sala de aula. O estudo, assim, oferece contribuições teórico-práticas ao campo do ensino de línguas estrangeiras, fomentando reflexões sobre a necessidade de maior coerência entre objetivos, estratégias e contextos, especialmente em modalidades virtuais.

Palavras-chaves: Ensino de línguas; Abordagem comunicativa; Abordagem gramatical; Ensino *on-line* de inglês para crianças; Linguística Aplicada.

Abstract

This research investigates how contemporary language teaching approaches, particularly the communicative and grammatical ones, manifest in a synchronous online English class designed for children. Adopting a qualitative and interpretative perspective grounded in a case study, the study analyzes a recorded and transcribed lesson with the aim of understanding the teacher's instructional practice, the methods employed, and the implications of these choices for the learning process. The main objective is to identify how a teaching approach can be recognized through classroom activities, observing which strategies support the acquisition of the target language and what challenges arise in remote instructional settings for young learners.

The study was conducted in a private language institution offering non-formal education, with a group of three students aged 10 to 11 who participated in weekly 90-minute lessons via the Zoom platform. Data collection involved audiovisual recordings and the analysis of teaching materials, allowing for detailed and iterative examination. The findings revealed a shift between different approaches: the initial phase of the lesson encouraged spontaneous interaction, aligning with communicative language teaching, whereas the subsequent stages, content presentation and practice, were dominated by a grammatical orientation, characterized by the Audiolingual Method and repetitive drills.

The analysis suggests that the lesson was predominantly framed within a grammatical perspective, with limited and unsustained application of communicative practices. It also highlights challenges in aligning playful activities with pedagogical goals, which hindered the continuity of meaningful learning. Importantly, the research underscores the necessity for language teachers to develop a critical and grounded understanding of pedagogical approaches and their underlying philosophies, as these directly inform the planning process, the selection of materials, and the overall direction of classroom practices. This study offers theoretical and practical contributions to the field of foreign language education, encouraging reflection on the coherence between teaching objectives, methodologies, and contexts, especially within virtual learning environments.

Key-words: Language teaching; Communicative approach; Grammatical approach; Online English teaching for children; Applied Linguistics.

Lista de ilustrações

Figura 1 – Modelo OGEL 46
Figura 2 – Modelo visual OGEL reduzido 47
Figura 3 – Composição do método 49
Figura 4 – Aquisição de segunda língua como um sistema complexo (Paiva, 2013) 63
Figura 5 – Gráfico de domicílios que possuem equipamentos TIC relativo ao ano de 2023. Disponível em: <https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Domic%C3%ADlios> 86
Figura 6 – Gráfico de usuários de *internet*, por frequência de uso relativo ao ano de 2023. Disponível em: <https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Usu%C3%A1rios> 87
Figura 7 – Gráfico de usuários de *internet*, por tipo de habilidade digital relativo ao ano de 2023. Disponível em: <https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Domic%C3%ADlios> 88
Figura 8 – Captura de tela de uma aula *on-line* síncrona via *Zoom* 104
Figura 9 – Livros *Story Central*, da editora Macmillan Education 109
Figura 10 – Representação pictórica das fases de uma aula convencional de LE sob a perspectiva da abordagem comunicativa e sua relativa duração. Fonte: Livro Dimensões comunicativas do ensino línguas 116
Figura 11 – Registro da tela da professora durante a aula on-line 119
Figura 12 – Cartões utilizados na atividade de comunicação 126
Figura 13 – Exemplo de atividade com uso de áudio 132
Figura 14 – Exemplo de atividade com uso de música 135
Figura 15 – Exemplo de uso de recurso visual para auxiliar alunos em localizar a atividade. 136
Figura 16 – Registro da tela do aplicativo *Whatsapp Web* com a comunicação assíncrona entre o grupo de alunos e a professora. 137
Figura 17 – Captura de tela exibindo atividade de ordenação de sentenças. 138
Figura 18 – Atividade de vocabulário ministrada com labirinto. 139
Figura 19 – Atividade de vocabulário ministrada. 141
Figura 20 – Atividade com canção retirada do site <www.liveworksheets.com> . . 142
Figura 21 – Captura de tela do *site* <playblooket.com> 144
Figura 22 – Captura de tela do *site* <playblooket.com> com informações visíveis apenas para o anfitrião do *quiz* 145
Figura 23 – Captura de tela do *site* <playblooket.com> com exemplos de perguntas no formato de *quiz* 145
Figura 24 – Captura de tela da atividade *Crypto Hack* 146

Figura 25 – Mapa mental: Macroabordagens Contemporâneas 159
Figura 26 – Mapa mental: Abordagem Gramatical 159
Figura 27 – Mapa mental: Abordagem Comunicativa 160

Lista de tabelas

Tabela 1 – Nomenclaturas de métodos de Richards e Rodgers 50
Tabela 2 – Características do Método da Tradução - Fonte: Ensino de línguas: passado, presente e futuro, Vilson Leffa. 68
Tabela 3 – Comparativo material didático X livro didático. (GONZÁLEZ REY, 2005) 108

Lista de abreviaturas e siglas

ALM	Aquisição de Língua Materna
ASL	Aquisição de Segunda Língua
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAL	Ciência Aplicada da Linguagem
EL	Ensino de Línguas
ERL	Ensino Remoto de Línguas
ILI	Inglês como Língua Internacional
L2	Segunda Língua
LA	Linguística Aplicada
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LEC	Língua Estrangeira para Crianças
LM	Língua Materna
MD	Material Didático
TIC	Tecnologia da Informação e Comunicação

Sumário

I A QUESTÃO ESTUDADA 21

1 A QUESTÃO ESTUDADA 23
1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA 24
1.1.1 Motivação para a pesquisa 24
1.1.2 Objetivos e perguntas 26
1.2 JUSTIFICATIVA 28
1.3 A RELEVÂNCIA DO ESTUDO 28
1.4 A IMPORTÂNCIA SOCIAL E CIENTÍFICA DA PESQUISA PARA ÁREA DE EL 28
1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO 30

II REFERENCIAL TEÓRICO 33

2 REFERENCIAL TEÓRICO 35
2.1 ENSINO DE LÍNGUAS NA CIÊNCIA APLICADA DA LINGUAGEM 35
2.2 A FORÇA DE UMA ABORDAGEM NA PRODUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS 37
2.2.1 Concepções de língua-linguagem 37
2.2.2 Concepções de abordagens na produção do EL 44
2.3 TEORIA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA (INCLUINDO AQUISIÇÃO) 60
2.4 DUAS GRANDES ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DO EL . 64
2.4.1 Abordagem Gramatical 68
2.4.2 Abordagem Comunicativa 72
2.5 ENSINO DE LÍNGUA NO BRASIL HOJE 76
2.6 A ESPECIALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PARA CRIANÇAS 80
2.7 O ENSINO DE LÍNGUAS EM MEIO DIGITAL 84
2.8 RETOMANDO O CAPÍTULO 90

III METODOLOGIA UTILIZADA 97

3 METODOLOGIA UTILIZADA 99
3.1 CONTEXTO DE PESQUISA 100
3.2 INSTRUMENTOS DE BUSCA DE DADOS 102
3.2.1 Plataforma *Zoom* 103

3.2.2 Ferramentas digitais complementares 105
3.2.3 Materiais didáticos 106

IV ANÁLISE DE DADOS 113

4 ANÁLISE DE DADOS 115
4.1 RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA 115
4.2 Transcrição e análise da gravação 117
4.3 ALINHAMENTO DAS ABORDAGENS DA AULA GRAVADA . . . 148
4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS 153

REFERÊNCIAS 161

APÊNDICES 169

APÊNDICE A – PRIMEIRO APÊNDICE 171

Parte I

A QUESTÃO ESTUDADA

1 A QUESTÃO ESTUDADA

A presente pesquisa visa investigar o ensino de uma língua estrangeira (Inglês) em um contexto de ensino *on-line*, por meio da observação e análise das condições e interações em uma turma de alunos de 10 e 11 anos. Diante da crescente demanda por competência no uso de idiomas nos e entre países, o inglês, com seu caráter internacional, destaca-se como foco de estudos sobre práticas pedagógicas, tanto no setor privado quanto em instituições educacionais públicas. (RAJAGOPALAN, 2003; LE BRETON, 2005) Utilizando uma metodologia de abordagem qualitativa (MINAYO, 1994), esta pesquisa se configura como um estudo de caso interpretativista, buscando identificar, caracterizar e explicar as experiências e percepções de alunos e professores envolvidos em um ambiente de ensino de inglês *on-line*. Além disso, procura identificar a abordagem predominante que sustenta essa aula, considerada representativa de uma típica aula de língua.

Os principais objetivos são investigar os fatores que orientam a construção de uma sequência de atividades mediadas por estratégias que promovem o aprendizado eficaz, identificar a abordagem presente em cada atividade e na aula como um todo, e entender como essa dinâmica contribui para a formação de uma pequena comunidade de aprendizes e sua professora no contexto do ensino *on-line* para crianças.

Diante do atual cenário social pós-moderno, é pertinente pensar como a comunicação mediada pelas tecnologias afeta também o ensino de línguas e com que qualidade o ensino virtual de línguas estrangeiras opera. Foi informativo observar como as crianças processam esse contexto, já que incorporaram a educação a distância e as tecnologias que a viabilizam em sua percepção. (TURBIN, 2020) A partir dessas inquietações de cunho mais geral, foi possível explorar o espaço que deve haver para avanços na nova conjuntura e enfrentar os desafios emergentes. O propósito central da pesquisa, no entanto, foi fazer emergir a abordagem que sustenta a aula típica que tomamos com suas atividades e processos que permitiram, pela observação, gravação e transcrição de um corpus precioso para posterior interpretação.

Além disso, foi possível identificar, na prática docente e na interação com os alunos, a abordagem que orienta e rege a dinâmica do ensino de línguas no ambiente virtual, uma característica marcante de nossa época. Os resultados indicaram ao final, possíveis ajustes ou realinhamentos no ensino *on-line* de línguas.

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA QUESTÃO DE PESQUISA

1.1.1 Motivação para a pesquisa

Desde cedo, desenvolvi um interesse intrínseco pelas diversas línguas e formas de comunicação no mundo. Muitas vezes, é na infância que somos despertados por essas curiosidades, que podem influenciar nossos caminhos tanto no âmbito acadêmico quanto no pessoal. O aprendizado do inglês foi o que despertou em mim essa curiosidade, levando-me a buscar ambientes onde eu pudesse explorar e aprender mais sobre línguas estrangeiras (LE). Diferentemente de outras disciplinas, lembro-me vividamente da minha primeira aula experimental de inglês e da frustração por não conseguir pronunciar corretamente o nome da cor amarela em inglês. Essa memória, hoje, me permite entender melhor as razões por trás das minhas escolhas, mesmo que, muitas vezes, tenha duvidado da minha capacidade para ensinar inglês a outros.

Essa sensação de inadequação não é exclusiva minha; muitos profissionais enfrentam desafios semelhantes na sala de aula, muitas vezes devido à falta de desenvolvimento profissional ou embasamento teórico adequado. Pierre Bourdieu conceitua o "*habitus*"do professor como a tendência de replicar estratégias de ensino baseadas em suas próprias experiências como aprendizes. (BOURDIEU, 1991) No entanto, seguir cegamente esse '*habitus*' pode ser problemático no contexto do ensino de línguas estrangeiras (LE), pois os professores precisam dessa base teórica sólida para se sentirem seguros e confiantes o suficiente para tomar riscos pedagógicos, compreender suas escolhas e também reconhecer seus erros.

Ademais, Patrocínio e Bizon apontaram há décadas que a literatura não oferecia subsídios suficientes que fundamentassem teoricamente os professores de maneira concreta, refletindo em sua autoavaliação. (PATRIOCÍNIO L.; BIZON, 1995) Esse aspecto reforça ainda hoje a relevância desta pesquisa para o campo acadêmico do Ensino de Línguas, no que tem sido chamado de Linguística Aplicada (LA), ou, de forma mais abrangente, a Área Aplicada da Linguagem.

Agir com base apenas em crenças e experiências passadas pode limitar a eficácia do professor no processo de ensino de uma língua estrangeira (LE). Segundo Almeida Filho, professores que se apoiam exclusivamente na competência implícita derivada de suas próprias experiências como aprendizes podem enfrentar dificuldades em renovar ou atualizar sua prontidão para a instrução de uma nova língua. (ALMEIDA FILHO, 1993) Portanto, é essencial desenvolver uma competência aplicada, que permita aos professores organizar suas práticas dentro de abordagens estruturadas e teoricamente embasadas. Aprofundar a análise das abordagens de ensino, seja por meio da autoanálise ou da observação de aulas de outros professores, não só promove o crescimento profissional do docente, mas também contribui para dinamizar a pesquisa aplicada na área da formação, do ensino e

da aprendizagem de línguas.

Ao tratar do ensino de línguas, muitas vezes a aula é vista como o momento mais relevante do processo de ensino-aprendizagem, desconsiderando-se, no entanto, outros aspectos igualmente importantes, como o planejamento do curso, os materiais didáticos, as estratégias de avaliação de desempenho e os desdobramentos do desenvolvimento profissional como um todo. Se a aula é o momento em que se colocam em prática as condições que promovem a aquisição ou aprendizagem, por que ainda não existem mais iniciativas que discutam sua eficácia e aprofundem suas características, especialmente no que diz respeito aos procedimentos de vivência da língua-alvo? É fundamental questionar de onde vêm os métodos de ensino no processo global das escolas e centros de línguas (ALMEIDA FILHO, 2011), pois eles são influenciados por uma abordagem ou filosofia maior de ensino. Embora existam poucas abordagens, elas propiciam métodos variados e personalizados.

Essa questão se torna ainda mais relevante diante da crescente demanda por profissionais de LE e da escassez de quadros realmente qualificados. Assim, é essencial aprofundar os estudos relacionados à melhoria do ensino de LE, considerando não apenas as competências dos professores, mas também a natureza das orientações que guiam suas ações, a capacidade de entender com qual filosofia de ensino seus métodos se alinham e quais potencialidades podem ser esperadas quando as aulas seguem uma abordagem reconhecida.

Esta pesquisa, de cunho qualitativo interpretativista e baseada em um estudo de caso, faz-se necessária para contextualizar as abordagens contemporâneas, sejam elas formalista/estruturalista/gramatical ou comunicativa/interacionista/centrada no sentido da linguagem (ALMEIDA FILHO, 1999), e para questionar os ajustes que podem ser necessários nas ações cotidianas dos professores em sala de aula, especialmente no contexto virtual com crianças e adolescentes. O estudo de caso interpretativista permite a análise de um fenômeno específico dentro de um sistema, neste caso, as práticas de ensino da professora e seus alunos. (SMITH, 1978) Além disso, estudos interpretativos podem ilustrar, de forma analítica, pressupostos em relação ao ensino e à aprendizagem. (FALTIS, 1997)

A professora, que é também a pesquisadora objeto desta observação, mimetiza o processo reflexivo formador em nível pessoal, o que corrobora o avanço de análises que promovam a autoconsciência na criação de aulas em programas de ensino de línguas convencionais, especialmente quando agregamos a especificidade do ensino *on-line* para crianças. No cenário atual, em que a rapidez e a proatividade se impõem no cotidiano de muitos profissionais, deixar de lado a reflexão, o estudo e a autoanálise pode ser arriscado, devido à possibilidade de cometer equívocos e enfrentar adversidades. Coloco, portanto, como elemento de autoanálise, despindo-me de vaidade e com o objetivo de compartilhar minha experiência, a busca por crítica e reflexão no campo do ensino de línguas, ao ser a professora analisada nas gravações das aulas remotas.

Portanto, esta pesquisa visa explorar como os conceitos de abordagens se manifestam em uma aula típica de inglês *on-line*. Por meio dessa investigação, busca-se relacionar o escopo teórico com a prática, contribuindo para um melhor entendimento do processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

1.1.2 Objetivos e perguntas

Como pesquisadora e professora regente do grupo investigado, além de ser a própria professora objeto de estudo neste projeto, meu objetivo principal é compreender de maneira aprofundada a abordagem subjacente que constitui a aula típica gravada e transcrita nesta dissertação, explicando com clareza e assertividade os motivos que levam à estruturação da aula da forma como a ouvimos e lemos. Um efeito secundário desejável no procedimento de análise da abordagem é a preparação para uma prática reflexiva sobre minha própria atuação docente. Ao reconhecer, por meio da pesquisa, os contornos de uma abordagem, será possível pontuar as tendências que essa abordagem trará aos alunos que a vivenciarem. Para alcançar o objetivo principal, foi necessário atender a objetivos específicos, como analisar os métodos identificados ao longo da aula gravada e como esses métodos influenciaram a percepção de um ensino orientado por uma abordagem sistêmica ou comunicacional. Além disso, a percepção e autoanálise da professora fornecerão um embasamento teórico que capacitará o docente a exercer seu trabalho de forma crítica e consciente.

A ideia do "profissional reflexivo", elaborada por Schön (1983), representa uma concepção teórica da formação de professores como uma epistemologia da prática. A condução de pesquisas qualitativas exploratório-interpretativistas, de cunho sociológico interacional ou com base etnográfica, nos permitiu explicar, em pesquisas aplicadas, práticas de ensino encenadas por professores, que são sujeitos históricos, em cenários escolares reais. (SCHÖN, 1983)

Ao reconhecer uma das cinco aulas gravadas como sendo típica das aulas que a professora geralmente ensina, considero que uma aula típica seja aquela que reflete as práticas habituais da professora num dado contexto. Sigo a estrutura de aula proposta por Almeida Filho, que divide a aula de língua estrangeira em quatro macrofases: preparação, apresentação, ensaio e uso. Essa estrutura prevê tanto situações planejadas quanto orgânicas espontâneas, buscando criar uma atmosfera propícia para o aprendizado e estabelecer uma conexão entre o professor e os alunos. As fases são estruturadas da seguinte forma: clima e confiança (primeira fase), apresentação (segunda fase), ensaio e uso (terceira fase), e a última fase, o fechamento, que atua como o fecho da cortina que encerra um espetáculo. (ALMEIDA FILHO, 1993)

Neste contexto, o objetivo geral da pesquisa é investigar como as abordagens contemporâneas podem se manifestar com realismo na prática de uma aula *on-line* de Língua

Inglesa dirigida a crianças de 10 e 11 anos. Os objetivos específicos incluem observar os métodos e técnicas utilizados durante as aulas, fornecendo embasamento teórico para profissionais interessados em compreender melhor as teorias relacionadas às abordagens do ensino de línguas no contexto virtual.

As perguntas de pesquisa que orientaram a busca de evidências para responder aos objetivos são:

- **Objetivo geral da pesquisa**: Investigar como as abordagens contemporâneas que circulam nos encontros profissionalizantes da Licenciatura e na cultura de ensinar da região e do país podem se manifestar numa aula *on-line* de Língua Inglesa destinada a crianças de 10 e 11 anos.

- **Pergunta central**: Como uma dada abordagem de ensino de língua pode ser identificada enquanto concepções de ensinar uma LE, de aprendê-la por parte dos alunos e do que se toma por língua. Essas representações são recuperadas por meio de suas manifestações nas diferentes atividades da aula separada para análise no ambiente *on-line* de ensino de inglês a crianças entre 10 e 11 anos na região central do Brasil?

- **Objetivo específico 1**: Observar os métodos e técnicas utilizados durante as aulas, fornecendo embasamento teórico para profissionais interessados em compreender melhor as teorias relacionadas às abordagens do ensino de línguas em contexto virtual.

- **Sub-pergunta 1**: Quais estratégias específicas de ensino são utilizadas para favorecer a aquisição da língua-alvo durante a aula *on-line* observada, e como essas estratégias se alinham a um método e à abordagem?

- **Objetivo específico 2**: Verificar como as atividades são apresentadas ao longo da aula e qual abordagem prevalece: comunicativa ou gramatical.

- **Sub-pergunta 2**: Quais aspectos comunicativos ou gramaticais são enfatizados para favorecer uma dada abordagem, e qual o andamento e os resultados de cada atividade?

- **Objetivo específico 3**: Identificar as principais dificuldades enfrentadas pela professora na preparação e execução de uma aula típica, gravada e transcrita, ministrada no formato virtual síncrono.

- **Sub-pergunta 3**: Quais dificuldades foram encontradas na preparação e análise da aula típica gravada e transcrita, ministrada no formato virtual síncrono, e quais ações podem ser tomadas para facilitar o processo de aquisição do inglês pelos aprendizes nessa situação?

1.2 JUSTIFICATIVA

A presente pesquisa no campo da Linguística Aplicada é justificada pela minha inquietação pessoal e pela percepção em relação ao conhecimento teórico sobre os conceitos de Ensino de Línguas (EL) adquiridos durante o percurso acadêmico e profissional, abordando a multidimensionalidade do que significa ensinar, aprender e usar línguas em nossa sociedade. Sendo a abordagem um marco teórico que permite uma compreensão ampla dos processos de ensino e aprendizagem de línguas, assim como da formação do outro (VIANA, 2019), esta investigação se configura como uma ferramenta importante para o aprofundamento desse campo, oferecendo uma nova perspectiva sobre o ensino-aprendizagem de línguas.

1.3 A RELEVÂNCIA DO ESTUDO

O entusiasmo pelo tema surgiu a partir dos anos dedicados ao ensino de línguas, especialmente da língua inglesa, em institutos de idiomas, escolas bilíngues e internacionais, além de aulas particulares. Essas experiências forneceram subsídios práticos para meu crescimento profissional, permitindo-me aperfeiçoar minhas próprias práticas em sala de aula. No entanto, essas vivências também despertaram questionamentos e inquietações sobre o processo de ensino-aprendizagem do inglês em diferentes contextos escolares. Frequentemente, essas dúvidas geravam curiosidade, mas também evidenciavam a necessidade de fundamentação teórica para orientar minha prática e aprofundar a compreensão dos fenômenos presentes no ensino de línguas.

Com isso, me coloquei à disposição da pesquisa, abrindo mão de uma grade horária cheia de alunos para me dedicar ao aprofundamento teórico e à investigação científica dentro do meu contexto de ensino de inglês, transformando minha rotina em um estudo empírico em Linguística Aplicada. Sigo na trajetória de tornar os anos dedicados à pesquisa em soluções e elucidações para o campo de ensino de línguas e para professores de inglês como L2, a fim de tornar relevante todo o tempo dedicado às investigações e à oportunidade de trocas acadêmicas com mestres, doutores e pesquisadores da área.

1.4 A IMPORTÂNCIA SOCIAL E CIENTÍFICA DA PESQUISA PARA ÁREA DE EL

A relevância deste estudo está na constante presença da língua inglesa no cotidiano de crianças e a busca pelo aprendizado que capacite os alunos para a vivência em um mundo globalizado com características transculturais e plurilingues. Além disso, esta pesquisa se mostra pertinente para o aprofundamento e engrandecimento das teorias re-

ferentes às abordagens existentes no ensino de língua, de forma que valorize a constante formação dos professores de línguas. Dentro das possibilidades de investigação na Linguística Aplicada, pesquisar questões teóricas como abordagens e métodos pode parecer arcaico diante das inúmeras possibilidades desse campo científico. No entanto, assim como as filosofias estão constantemente presentes nas entrelinhas das vivências e do desenvolvimento da sociedade, as abordagens também se manifestam no ambiente de EL virtual e tecnológico. Elas moldam o processo de ensino e as crenças dos professores. Portanto, essa investigação une dois espectros, o teórico longínquo e o atual, com o fenômeno da sociedade contemporânea e tecnológica.

A união dos aspectos teóricos das abordagens com a sociedade da informação, reflete o mundo atual em que vivemos onde os meios digitais estarão presentes em grande parte da nossa vivência, incluindo a educação. A convergência digital, que é a integração de dispositivos digitais e enriquecimento dos serviços convencionais facilitando o acesso à informação em qualquer lugar e momento, vai mudar todas as práticas em todos os setores da sociedade civil organizada.

De acordo com Pereira (p. 19, 2021):

> Na verdade, ela já está ocorrendo e está mudando tudo. Nós é que não nos atentamos para o que está acontecendo à nossa volta porque estamos mergulhados neste contexto ao qual muitos se referem como a Revolução da Informação. (PEREIRA, 2021)

As questões abordadas nesta pesquisa reforçam os aspectos teóricos referentes às abordagens como uma visão de mundo do ensino e aprendizagem, que dão estrutura e funcionamento a uma filosofia orientadora e qualificadora. (ALMEIDA FILHO, 1993) Além disso, destaca-se a explícita necessidade de abordar temas relacionados aos avanços nos recursos tecnológicos e às novas configurações de ensino em um mundo digital e globalizado. Não basta que os professores possuam dispositivos digitais em suas casas e os utilizem de forma inconsciente, sem um alicerce voltado ao ensino de línguas.

Coscarelli enfatiza que:

> Antes de usar o computador em suas aulas, o professor precisa saber que concepção de ensino- aprendizagem ele pretende adotar. O computador pode ser usado como instrumento para muitas formas de ensinar. O fato de usar a informática nas aulas não transforma instantaneamente o ensino em alguma coisa “ moderna” e “ eficiente. (COSCARELLI, 2021)

Portanto, a presente dissertação tem como desígnio contribuir com o Programa de Pós- Graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília ao reforçar o estudo

das abordagens do ensino de línguas. Estamos, com isso, não apenas preservando o legado teórico acumulado ao longo dos anos, mas também garantindo que o ensino de línguas permaneça relevante e eficaz num cenário global e digitalizado. Este estudo visa, assim, proporcionar uma base mais sólida para a formação de professores e para a implementação de práticas pedagógicas inovadoras e com maior qualidade.

1.5 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação está organizada em quatro capítulos, conforme os critérios e diretrizes das produções acadêmicas. O primeiro capítulo apresenta a problemática da pesquisa, focando no ensino de línguas na modalidade *on-line* e no alinhamento das principais abordagens na prática pedagógica. Nesse contexto, são discutidos a relevância do tema, as justificativas para o estudo, os objetivos da pesquisa e as questões norteadoras, além de um panorama geral da estrutura do trabalho.

O segundo capítulo trata do referencial teórico, trazendo os conceitos principais que sustentam a análise dos dados e as conclusões. Ele começa com a definição do que caracteriza o ensino de línguas no campo da ciência da linguagem e sua posição dentro da linguística aplicada. Em seguida, é apresentado um panorama sobre as concepções de língua e linguagem, que serve de base para a discussão das abordagens, principal objeto de estudo desta dissertação. Embora o foco não seja diretamente nas diferentes concepções de língua e linguagem, a compreensão desses conceitos impacta diretamente na distinção entre as abordagens de ensino de línguas. Além disso, o referencial teórico faz a diferenciação entre os termos abordagem e método, situando-os dentro de um contexto mais amplo do ensino de línguas, com base no Modelo OGEL de Almeida Filho (2013), na hierarquização de Anthony (1963), e nos trabalhos de Brown (2001) e Leffa (1988). Também são exploradas as teorias de aquisição de segunda língua (L2) para fundamentar as análises dos dados. Posteriormente, são apresentadas as duas grandes abordagens contemporâneas que servirão de base para a distinção das estratégias e momentos observados em uma aula típica de L2. Neste ponto, são abordados aspectos históricos referentes ao uso dessas abordagens, bem como as características que as diferenciam.

O capítulo também oferece uma visão geral sobre o ensino de línguas no Brasil, explorando seu histórico, desafios e perspectivas. A discussão sobre o ensino de L2 para crianças é incluída nesta seção, pois é fundamental para a compreensão do grupo de análise da pesquisa. Teorias como a do Período Crítico (1981), as fases de aprendizagem de Brown (2002) e os estágios de desenvolvimento de Piaget (2013) são abordados para auxiliar no planejamento pedagógico de professores que atuam com essa faixa etária.

Ainda no referencial teórico, o ensino de línguas no meio digital é apresentado, com dados históricos e teóricos sobre o uso de recursos digitais na sociedade. São incluí-

dos gráficos que mostram o uso de dispositivos por crianças e como isso afeta o letramento digital desse grupo. A pandemia de COVID-19 também é mencionada, uma vez que desempenhou um papel importante na adoção de novas tecnologias no ambiente educacional, especialmente no ensino de línguas.

O capítulo metodológico de número 3 explica a natureza qualitativa da pesquisa, o contexto em que foi realizada e os procedimentos utilizados para alcançar os resultados. Trata-se de um estudo de caso interpretativo baseado em autores como Faltis (1997) e Stake (1994). A coleta de dados incluiu observações das aulas, com registros feitos após gravação e transcrição. Documentos como materiais didáticos, recursos digitais e estratégias de ensino também foram analisados.

O quarto e último capítulo traz a análise dos dados, enfocando o alinhamento das abordagens com as estratégias e atividades realizadas durante a aula gravada. A análise inclui as transcrições da aula e a análise documental de parte dos recursos didáticos utilizados naquela ocasião específica. Por fim, no último capítulo são trazidas as considerações finais, que abordam as respostas às perguntas de pesquisa, as limitações encontradas, além da relevância e impacto dos resultados para o campo do ensino de línguas.

Parte II

REFERENCIAL TEÓRICO

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 ENSINO DE LÍNGUAS NA CIÊNCIA APLICADA DA LINGUAGEM

À medida que o ensino de inglês avança e ocupa espaços educacionais de forma acelerada, o ensino de línguas (EL) mantém-se como uma área epistêmica cuja preocupação com planejamentos curriculares, preparação de professores e condições ideais de trabalho é constante. Percebe-se, portanto, a relevância do campo da Linguística Aplicada (LA), que, segundo De Bot (2015, p. 34), pode ser definida de três formas. A primeira definição é direcionada para as adversidades do uso da linguagem no mundo real, resolvidas por fundamentos da linguística. Em seguida, o autor define LA como uma área de pesquisa relativa à aquisição de língua materna (ALM ou AL1) e também de segundas línguas (ASL). Em uma definição mais clara, De Bot define LA como "o desenvolvimento e uso de múltiplas línguas [...]". Por último, LA "seria tudo o que tem a ver com linguagem que não recaia na esfera da teoria linguística". (ALMEIDA FILHO, 2020)

Para Almeida Filho (2020), a Linguística Aplicada "abrangeria múltiplos campos aplicados com seus objetos diferenciados e únicos, embora sempre envolvendo a linguagem em práticas, na vida e nas profissões". Percebemos, portanto, as possibilidades de estudo e pesquisa referentes à linguagem e o amplo conhecimento necessário para compreender a LA como ciência, que além das definições acima, também é caracterizada como interdisciplinar, conceito de Moita Lopes (2006) que se aproxima das Ciências Sociais. (MOITA LOPES, 2006)

Sob a perspectiva da dicotomia entre Linguística e Linguística Aplicada, o autor Rajagopalan (2005) argumenta que a Linguística tende a ignorar ou relegar a importância do aspecto social, tratando-o como uma adição secundária às considerações feitas sobre o indivíduo de forma "associal". Ele justifica essa perspectiva mencionando a existência de subáreas hifenadas como prova desse interesse secundário pelo social. (RAJAGOPALAN, 2005)

Logo, essa ciência possui o traço reconhecido como uma solução para demandas de uso social como o do "ensino de línguas, da tradução, da confecção e uso de dicionários, das singularidades das relações interpessoais de serviço (atendimento em guichê, pessoalmente ou ao telefone, relação entre profissionais e clientes)". (ROCHA D.; DAHER, 2015) Todavia, o ensino de línguas dentro dessa ciência, se coloca como uma área de estudo que apesar de muito mais antiga que tantas outras, não recebe a devida atenção como área

ou disciplina acadêmica autônoma. O ensino de línguas segue um caminho contraditório, pois, apesar de sua longa história na humanidade, seus estudos formais são relativamente recentes. A própria evolução da LA como uma perspectiva aplicadora de outra área do conhecimento (a Linguística) é resultante do avanço do ensino de línguas nos Estados Unidos durante e após II Guerra Mundial, em razão da necessidade de aprofundamento nas línguas dos aliados e dos oponentes. Essa motivação transformou o ensino de línguas numa área de interesse de estudo e produção de material teórico e prático, (ALMEIDA FILHO, 1999) embora afiliada a outra ciência externa a ela, no início, a Linguística, mas depois a outras convenientes como a Psicologia, as Ciências Sociais, a Pedagogia, entre outras.

Ao contrário do que o senso comum tende a vender ou popularizar, o ensino de línguas não se resume a um conjunto de técnicas enlatadas em métodos fixos, conjunto esse possível de se aplicar a diversos contextos e públicos, calculado a partir de um período de tempo disponibilizado para cada indivíduo. Essa simplificação errônea demonstra como a falta de aprofundamento na disciplina de ensino de língua pode perpetuar abismos de aprendizagem, muitas vezes em nível nacional, a ponto de serem necessárias medidas de políticas públicas para sanar tais lacunas.

Para Rajagopalan, em entrevista concedida a Silva, Santos e Justina(2011, p. 5), o ensino de línguas possui caráter formal e emancipatório.

> A gente tem de pensar o ensino de línguas desde a abordagem e a metodologia a ser adotada em função da política linguística do país. Portanto, é o que eu digo, um professor na sala de aula tem a necessidade de atuar politicamente, sim. É seu dever enquanto cidadão atuar politicamente e, inclusive, pensar a respeito de como a língua deve ser, qual o lugar que a língua estrangeira deve ocupar na política geral. (SILVA K. A.; SANTOS, 2011)

Essa visão de caráter político dentro do ensino de línguas se encontra com o espírito da Linguística Aplicada Crítica de Pennycook (1994) que enxerga a LA como:

> Uma abordagem mutável e dinâmica para as questões da linguagem em contextos múltiplos, em vez de como um método, uma série de técnicas, ou um corpo fixo de conhecimento. [...] prefiro compreendê-la como uma forma de antidisciplina ou conhecimento transgressivo, como um modo de pensar e fazer sempre problematizador. (PENNYCOOK, 1994)

Diante das definições de Linguística Aplicada (LA), é evidente o amplo campo existente para a compreensão e análise da linguagem em diversos contextos, tornando-se assim uma área simultaneamente abrangente e complexa. No entanto, sem subestimar a

potencialidade e o alcance da LA, o foco teórico e central da minha pesquisa recai sobre questões relacionadas ao ensino de línguas e às práticas em sala de aula. Este tema, embora pareça óbvio e recorrente nas pesquisas acadêmicas, exige espaço e contínuo aprimoramento dentro da Ciência Aplicada da Linguagem, especialmente no Brasil. Assim, é imperativo reconhecer a importância de aprofundar estudos nessa área, promovendo avanços que possam beneficiar tanto o desenvolvimento profissional dos professores quanto o aprendizado eficaz dos alunos, assegurando que o ensino de línguas receba a atenção e a valorização que merece no cenário educacional e acadêmico.

2.2 A FORÇA DE UMA ABORDAGEM NA PRODUÇÃO DO ENSINO DE LÍNGUAS

2.2.1 Concepções de língua-linguagem

Desde os primórdios da humanidade, quando a comunicação e a interação encontraram barreiras linguísticas, a aprendizagem de um novo idioma passou a ter espaço e notoriedade, uma vez que os seres humanos são seres sociais e necessitam de convívio e correspondência para conservação da espécie. De acordo com Fiorin, a linguagem humana é uma ferramenta de sobrevivência, e o ser humano está programado para falar, diferentemente de outros conceitos e conteúdos como física e matemática. (FIORIN, 2010)

De acordo com Fiorin (2013), por meio de signos, o ser humano vem trilhando um longo caminho de aprendizagem, uma vez que, apesar de necessária para a sobrevivência, a linguagem não se manifesta de maneira natural. A fala passa a ter propósito e significado após a aprendizagem da língua, que consiste em signos específicos de membros de uma dada comunidade. Com isso, o ensino e a aprendizagem de línguas carregam dimensão e prestígio, uma vez que a linguagem entre indivíduos dá sentido ao mundo que os rodeia. A categorização da realidade por meio das palavras parece tão simples e inata que chega a reduzir a real importância do aprendizado de uma nova língua. Ora, se fosse simples e corriqueiro, por que não falamos todas as línguas existentes para atingirmos a principal função da linguagem, que é a comunicação?

A linguagem não se presta somente a perceber o mundo, mas também categorizar a realidade, propiciar a interação social, informar, influenciar, exprimir sentimentos e emoções, criar e manter laços sociais, falar da própria linguagem, ser fonte e lugar de prazer e para estabelecer uma identidade social.

A utilização da linguagem está no cerne da compreensão humana, relacionada às suas crenças sobre a origem da humanidade e à necessidade de interação social. Esse conceito é evidenciado em relatos bíblicos, onde o mundo é considerado a existir apenas após ser nomeado por Adão:

> Disse também o Senhor Deus: Não é bom que o homem esteja só, façamos-lhe um auxílio semelhante a ele. Tendo formado o Senhor Deus do barro todos os animais da terra e todas as aves do céu, levou-os para Adão, para que visse como os chamaria; cada um deveria portar o nome que Adão lhe tivesse dado. E chamou Adão por seus nomes, todos os animais, e todas as aves do céu, e todas as feras da terra (Gênesis II, 18-20).

Em contrapartida, hoje a diversidade e pluralidade de línguas, considerada uma riqueza cultural de cada sociedade, é interpretada como maldição no episódio da Torre de Babel. A linguagem humana, portanto, mostra ser uma manifestação complexa e vital da sociedade. Ela nos torna únicos, especialmente quando se trata da mensagem linguística envolvida na metalinguagem e na criatividade. Fiorin (2013) afirma que a linguagem é uma capacidade humana e se diferencia em línguas:

> A linguagem é comum a todos os homens. Não há diferença de natureza entre as línguas. As distinções entre elas são culturais. Não há línguas simples e línguas complexas. Todas são igualmente simples e complexas. Todas as línguas têm determinadas propriedades e características, que são universais. (FIORIN, 2010)

O conceito de linguagem muitas vezes parece muito amplo e de cunho filosófico. Porém, para Brown (2002), pode ser compreendido objetivamente, uma vez que ela é sistemática, organizada em símbolos que são arbitrários, possuem significado, é utilizada para fins comunicativos, reflete aspectos culturais de uma comunidade, é adquirida da mesma forma por todos os indivíduos e sua aprendizagem possui características universais. (BROWN, 2002)

A linguagem também pode ser entendida como um fenômeno cognitivo complexo, no qual todos os indivíduos caminham durante sua vida. No caso da aquisição de uma segunda língua, a compreensão sobre linguagem pelos professores é de suma importância para o processo de aprendizagem. De acordo com Pinker em *The Language Instinct* (1994, p. 18):

> A linguagem é uma habilidade complexa e especializada, que se desenvolve na criança espontaneamente, sem esforço consciente ou instrução formal, é utilizada sem consciência de sua lógica subjacente, é qualitativamente a mesma em cada indivíduo e é distinta de habilidades mais gerais para processar informações ou se comportar de maneira inteligente. (PINKER, 2007)

Pesquisadores da área do desenvolvimento da linguagem, atribuem o uso da linguagem a uma relação intrínseca e também obscura, ao pensamento. As investigações de

Moraes demonstram que o desenvolvimento da linguagem segue o mesmo curso e obedece às mesmas leis que o desenvolvimento de outras operações mentais que envolvem a utilização de signos, como a contagem e a memorização mnemônica, ocorrendo geralmente em quatro estágios. (MORAES, 2001) O primeiro é o estágio primitivo ou natural, correspondente ao discurso pré-intelectual e ao pensamento pré-verbal. O segundo é o estágio da "psicologia ingênua", onde a criança usa corretamente as formas e estruturas gramaticais antes de compreender as operações lógicas subjacentes. Estudos de Piaget demonstraram que a gramática se desenvolve antes da lógica, com a criança aprendendo tardiamente as operações mentais correspondentes às formas verbais que já utiliza. (PIAGET, 2013)

Com a acumulação da experiência psicológica ingênua, a criança entra numa terceira fase, caracterizada pelo uso de operações externas como auxiliares na solução de problemas internos, evidenciada pelo discurso egocêntrico. O quarto estágio é o de "crescimento interno", onde as operações externas se interiorizam, transformando-se profundamente. A criança começa a contar de cabeça e a utilizar a "memória lógica". No desenvolvimento linguístico, este é o estágio do discurso interior, silencioso, com uma interação constante entre operações externas e internas, onde cada forma se converte incessantemente na outra. Não há uma divisão nítida entre comportamento interno e externo, sendo ambos mutuamente influentes.

Outras visões de em relação ao fenômeno da linguagem compõem esse vasto campo altamente complexo e enigmático mas que com passar do desenvolvimento histórico-social, toma novas facetas e formas de se manifestar.

Com o aprofundamento e interesse na compreensão do processo linguístico de uma nova língua, a linguagem pode ser vista como um sistema que se estabelece na tentativa do aluno compreender e ser compreendido, e encontra meios de organizar em tentativas de erros e acertos criando-se hipóteses, como um dialeto. Segundo Selinker (1972) a interlíngua é como um sistema linguístico próprio baseado na produção observável do aprendiz resultado da tentativa que faz de produzir a norma de língua-alvo. (SELINKER, 1972) Já para Fernández (1997) a interlíngua como uma etapa obrigatória na aprendizagem de uma LE. (FERNáNDEZ, 1997) Ela é um sistema interiorizado que evolui, tornando-se cada vez mais complexa. (ALVAREZ, 2002)

Além da interlíngua, como uma manifestação da linguagem sob âmbito da aprendizagem de L2, Krashen (1981) propõe a hipótese do monitor que a L2 pode ser adquirida de forma consciente e inconsciente, sendo a aprendizagem uma forma de funcionamento "artificial" e editada. Já a aquisição, permite que o indivíduo internalize o conhecimento de forma natural, sem a formalização de uma atividade ou aula específica. (KRASHEN, 1981)

A ciência que se debruça sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais, notadamente a Linguística Aplicada, não se desenvolve de forma isolada ou autorrefe-

rente. Pelo contrário, seu arcabouço teórico e metodológico é construído a partir de um diálogo interdisciplinar constante com outras áreas do conhecimento, especialmente com as chamadas "grandes teorias" da linguagem e do desenvolvimento humano. Entre essas, destaca-se a concepção sociocultural da linguagem, cujas bases estão ancoradas nos estudos de Vygotsky (1989) e, mais recentemente, nas reformulações propostas por autores como James Lantolf (2000, 2006) e Steven Thorne (2006), no campo da aprendizagem de línguas estrangeiras e adicionais. (LANTOLF J. P.; THORNE, 2006)

Essa perspectiva compreende a linguagem não apenas como um código de transmissão de informações ou um sistema de regras estruturais, mas como instrumento de mediação da ação humana, da cognição e das relações sociais. Assim, o processo de aprendizagem de uma segunda língua é concebido como um fenômeno culturalmente situado, moldado pelas interações sociais e pelo uso significativo da linguagem em contextos reais. A mediação social, a colaboração e a historicidade são, portanto, elementos centrais nesse processo, e não meros complementos didáticos.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada, ao investigar os modos pelos quais indivíduos aprendem e usam outras línguas, bebe das fontes das grandes teorias sobre linguagem, cognição e desenvolvimento humano, ressignificando-as e recontextualizando-as segundo os desafios contemporâneos do ensino de línguas. Essa apropriação crítica permite que a LA avance em direção a um posicionamento epistemológico autônomo, sem, no entanto, perder de vista a relevância de fundamentos teóricos sólidos oriundos de campos adjacentes.

Ao incorporar a concepção sociocultural da linguagem em suas reflexões, a LA amplia sua capacidade de interpretar fenômenos como a mediação didática, o papel do professor, a colaboração entre pares e o uso de tecnologias digitais como ferramentas de aprendizagem. A internalização da linguagem por meio da interação, conceito-chave na tradição vygotskiana, adquire, nesse contexto, um novo significado, ancorado não apenas na aquisição de estruturas linguísticas, mas no desenvolvimento de competências discursivas, identitárias e sociocognitivas.

Dessa forma, compreender as teorias de base, como a sociocultural, não é apenas um exercício de fundamentação epistemológica, mas uma exigência para a produção de conhecimento relevante e comprometido com a complexidade do ensino-aprendizagem de L2 em contextos cada vez mais plurais, digitais e multilíngues.

Na esteira das reflexões sobre as diferentes formas de compreender a linguagem, as concepções de Geraldi (1984), assim como as de outros teóricos da Linguística, reconhecem a existência de múltiplas perspectivas: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como forma de interação social. A primeira concepção é reflexo de uma tradição grega que passou pela Idade Média e Moderna, tendo um rompimento somente no século XX, com de Saussure, sendo considerada, portanto, a primeira visão de linguagem. (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2019) Essa perspec-

tiva de linguagem faz com que o percurso do enunciado seja do interior para o exterior, desconsiderando fatores externos. Além disso, considera a língua como imutável e estabelece uma forma correta de ser falar e escrever, favorecendo camadas socioeconomicamente favorecidas. (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2019) Para Perfeito (2005):

> O ensino de língua enfatiza a gramática teórico-normativa: conceituar, classificar, para, sobretudo, entender e seguir as prescrições, em relação à concordância, à regência, à acentuação, à pontuação, ao uso ortográfico. O eixo da progressão curricular e dos manuais didáticos são os itens gramaticais. (PERFEITO, 2005)

Já para a perspectiva da linguagem como instrumento de comunicação, a língua "é vista como um código, ou seja, um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor". (TRAVAGLIA, 1996) Sendo assim, a linguagem associada a uma ferramenta utilizada para transmissão de mensagens e informações a partir de uma variedade padrão. Por não considerar outras variedades linguísticas e ser considerada um instrumento de comunicação, essa concepção está ligada aos Estruturalismos e Teoria da Comunicação. Logo, a prática, repetição e decodificação estavam associadas ao desempenho pleno do aluno, ignorando fatores externos como contexto social e histórico do aprendiz.

Por último, a perspectiva da linguagem como interação considera a língua como um sistema instável com formas idênticas. Sua dinamicidade, faz com que a linguagem se expresse pela atividade mental dos agentes mas também como ela acontece no meio social. Ou seja, os fatores externos influenciam na forma como o enunciado será produzido e interpretado. De acordo com (Fuza, Ohuschi, & Menegassi, 2019, p. 490).

> Nesta concepção, a preocupação básica do ensino da língua materna é levar o aluno não apenas ao conhecimento da gramática de sua língua, mas, sobretudo, ao desenvolvimento da capacidade de refletir, de maneira crítica, sobre o mundo que o cerca e, em especial, sobre a utilização da língua como instrumento de interação social. (FUZA; OHUSCHI; MENEGASSI, 2019)

Em concordância com Paviani (2008, p. 12, apud Neves, 2013), considero que " o conceito de língua pode ser visto de vários ângulos" e que não há como desmembrar os conceitos de língua e linguagem por estarem presentes em um processo contínuo, dialético e dialógico. Portanto, pactuo com a ideia de que os fatores sociais são cruciais no processo de aprendizagem uma vez que " o aprendiz de uma nova língua constrói seu discurso na língua estrangeira por meio da interação com o outro". (NEVES, 2013)

Ressalto que, ao abordar os preceitos da construção de uma competência numa outra língua, busco ampliar a visão referente a linguagem e enriquecer a discussão como

mais um aporte teórico para entendimento das grandes abordagens contemporâneas no ensino de línguas, e não estabelecendo presunções a priori e sem questionamento sobre qual o melhor caminho a ser adotado nas concepções de língua/linguagem.

Essas interações e formas de se comunicar, encaminham para uma visão de língua-linguagem que se encaixam aos contextos de ensino escolares de língua (estrangeira ou materna), ao possibilitarem inúmeras formas de comunicação na língua inglesa e não somente em momentos de ensino formal mas em momentos descontraídos como brincadeiras, jogos e debates. Além disso, considerando o potencial do uso da língua inglesa, é necessário uma compreensão de língua-linguagem que ultrapassa barreiras físicas, econômicas e socioculturais para enxergar a linguagem a partir da interação com o outro, ou na "prática viva da língua" (Bakhtin, 2004, apud Neves, 2013).

Em relação aos dias atuais, a linguagem tornou-se mais complexa e adquiriu novas facetas. Novos recursos, formatos e meios fazem com que a linguagem se manifeste de formas não ortodoxas, mas muito mais acessíveis para novos aprendizes que utilizam a multimodalidade dentro dos multiletramentos. Considerando a multimodalidade como 'integração de modos de construção de significados, em que o textual está integrado ao visual, ao áudio, ao espacial e ao comportamental, entre outros' (KALANTZIS M.; COPE, 2020), as gerações das últimas duas décadas dificilmente sabem como dissociar a expressão da linguagem do uso de recursos tecnológicos, como afirmam Dias e Turbin (2022, p. 98):

> A geração atual sempre se comunica com outras pessoas usando *gifs*, fotos e *emojis*. Isso significa que a forma verbal (linguagem escrita e oral) não é a mais predominante na comunicação entre eles, mas é combinada com diferentes códigos semióticos, como, por exemplo, gestos, expressões faciais, imagens, etc. Isso evidencia que as formas de criar significado mudaram, e elas são sempre multimodais. (DIAS R.; TURBIN, 2022)

A aprendizagem de uma nova linguagem, neste caso um novo idioma, portanto, não é apenas uma necessidade pragmática, mas um aprofundamento cultural e cognitivo que enriquece a experiência humana. A inserção de tecnologias e recursos multimodais no processo de ensino de línguas apresenta novas oportunidades e desafios, refletindo as dinâmicas de uma sociedade em constante transformação. Para os educadores, compreender essas nuances é essencial para fomentar uma aprendizagem eficaz e significativa, alinhada às realidades e expectativas das novas gerações. Assim, o ensino de línguas deve evoluir continuamente, incorporando inovações e métodos que valorizem a diversidade e a riqueza da comunicação humana em todas as suas formas.

É perceptível, consequentemente, o aprofundamento do conceito de linguagem pois este é um dos pilares da força motriz do processo de ensino e aprendizagem de línguas. A

forma de compreensão da linguagem influencia diretamente na perspectiva da abordagem adotada no percurso de EL. De acordo com Silva e Pinheiro (2020):

> Uma visão de língua e linguagem dos agentes envolvidos nos processos passa a influenciar a tomada de decisões no processo de ensino propriamente dito. Se o ensino de línguas estiver pautado, por exemplo, na concepção de língua enquanto ação social, o ato de ensinar explorará com prioridade aspectos relacionados ao uso efetivo da língua-alvo na sala como contexto de interação social, considerando-se o quadro de afetividades e da personalidade dos sujeitos, que tomam atitudes a partir de crenças e valores. (SILVA K. A. DA; PINHEIRO, 2020)

Logo, o professor a partir de sua concepção de linguagem poderá de forma consciente ou inconsciente reproduzir condutas e ter posicionamentos baseados em crenças e valores relativos à sua vivência e experiências.

A forma que o professor compreende o significado da língua, influenciará diretamente no seu propósito de ensinar e na sua prática pedagógica. Pode parecer um assunto que envolve aprofundamento de cunho abstrato e muito subjetivo e que à primeira vista, não faz tanta diferença no andamento e desempenho dos envolvidos no processo. Contudo, um professor ou pesquisador que enxerga a língua como um sistema independente composto de partes autônomas, ou seja, uma visão cartesiana onde o aprendizado surge ao se adquirir uma de suas partes, resultará num processo de ensino baseado na apropriação de itens lexicais e regras sintáticas. O aluno aprenderá por meio de reconstrução do sistema apresentado pelo professor. (LEFFA, 2012)

Em contrapartida, a interpretação da língua como uma prática social, segue o pensamento de que não há como desmembrar em elementos lexicais apenas, sem considerar o meio social em que ela se manifesta. Essa postura em relação à crença do que é língua, impulsiona a prática de um professor para ser muito mais voltada ao ensino de L2 dentro da prática social e para a interação com o outro.

Concluindo, a linguagem, enquanto ferramenta essencial da interação humana, transcende a mera comunicação utilitária, emergindo como um fenômeno complexo que influencia e é influenciado pelos contextos sociais, culturais e históricos. A evolução das concepções de linguagem ao longo do tempo, como demonstrado pelos estudos de Fiorin (2012) e Geraldi (1984) sob a perspectiva da LM, Lantolf, Thorne (2006) e Vygotsky sob a perspectiva de L2, revela sua natureza dinâmica e multifacetada. Na educação contemporânea, especialmente no ensino de línguas, é crucial que os educadores compreendam e integrem essas diversas perspectivas para fomentar um aprendizado mais profundo e significativo. Ademais, a inclusão de tecnologias e recursos multimodais oferece novas oportunidades, tornando a aprendizagem de um novo idioma não apenas uma necessi-

dade pragmática, mas uma experiência enriquecedora que reflete as dinâmicas de uma sociedade em constante transformação. Assim, a visão de linguagem adotada pelos professores deve ser continuamente revisada e adaptada, garantindo que o ensino de línguas evolua em harmonia com as complexas realidades e expectativas das novas gerações.

2.2.2 Concepções de abordagens na produção do EL

Ao internalizar e alcançar o nível de percepção mais apurado sobre suas próprias crenças e práticas no processo de ensino/aprendizagem de L2, o professor abraça uma concepção de ensinar e aprender outra língua, o conceito de língua/linguagem e cria uma força propulsora como agente de ensino. Com isso, a abordagem surge como forma de consubstanciar todos esses significados e posicionamentos de um professor dentro do processo de ensino de L2.

Almeida Filho (2019) salienta que a escolha de uma abordagem está atrelada não somente ao fazer pedagógico de um professor, somente, em uma visão micro do ensino de línguas, mas no âmbito maior da história do ensino de línguas.

> A história e os traços do caráter nacional vinculados à história agem para compor uma abordagem implícita, um modo preferencial e natural de agir tanto no ensino quanto na aprendizagem de línguas. A formação reflexiva conscientizadora aliada à maior consciência histórica produz um efeito benéfico na conformação e evolução da abordagem. Depois da história e do reconhecimento de traços que nos influenciam coletivamente no plano da abordagem, podemos ainda considerar que políticas de ensino de línguas externas ao professor são uma outra força a influir na constituição da abordagem. (ALMEIDA FILHO, 1991)

Retomando o entendimento de linguagem como substancial para adoção da abordagem no EL, reitero a visão de Richard e Rodgers (1986) onde apresentam três formas teóricas de se entender a linguagem sob o âmbito do ensino de línguas. A perspectiva estrutural, por ser a mais antiga, é a de concepção mais tradicional onde a língua é considerada um sistema de elementos a serem codificados para o entendimento. O objetivo desta visão é a aprendizagem das estruturas e unidades gramaticais. A segunda perspectiva é a funcional, onde a língua passa a ser um veículo de expressão, essa óptica simpatiza com o movimento comunicativo pois há ênfase na semântica a na comunicação, e não somente nas funções gramaticais. A última perspectiva é a interacionista que considera a linguagem como uma ferramenta de relações e interações sociais. Rivers considera a perspectiva interacionista no âmbito do ensino de língua quando “ os estudantes alcançam facilidade em usar uma língua quando sua atenção está focada em transmitir e receber mensagens autênticas”. (RIVERS, 1987)

Essa categorização se assemelha às já citadas por Geraldi (1984) na sessão anterior, o que corrobora com a importância da compreensão dos conceitos de linguagem alinhados ao ensino de línguas.

O entendimento e importância da abordagem e do que se considera linguagem pelos agentes envolvidos no percursos de formação de alunos é relevante pois é o ponto de partida de uma orientação conceitual diante da multidimensionalidade do ensinar, aprender e usar línguas. (VIANA, 2019) A partir do domínio da abordagem os professores se localizam e organizam suas ideias para um plano concreto por meio de fases estabelecidas e justificando suas escolhas de forma fundamentada.

Todavia, há de se enxergar a realidade do fazer pedagógico, lacunas e obstáculos existentes nos momentos de ensino, sejam eles em escolas, institutos de línguas ou até em aulas particulares. A carga demandada dos professores muitas vezes impossibilita uma pausa, ou um momento dedicado ao aprofundamento de teorias e conhecimentos referentes a vários aspectos, principalmente à abordagem que se configura como o conceito mais abstrato e distante das concretudes da prática de aula. Viana (2019) destaca a importância da teorização no campo e entendimento dos fenômenos distintos no ensino de línguas:

> É importante que esse profissional tenha conhecimento teórico que lhe permita atuar sobre bases sólidas que o capacitem a desenvolver o seu trabalho de maneira crítica (ancorado em critérios explícitos) autônoma e, consequentemente, emancipada. (VIANA, 2019)

Logo, o desenvolvimento deste trabalho parte da pretensão de tornar mais palpável os conceitos referentes às abordagens no ensino de línguas por meio do aprofundamento teórico, pesquisa prática e apuramento de dados. Dessa forma, aqueles que tiverem acesso a essa pesquisa, poderão compreender a relevância do aparato teórico e como o exercício do ensino de línguas possui esferas profundas que de alguma forma influenciam na prática e nas escolhas feitas para cada momento de atividade.

É importante salientar que, fatores relacionados às políticas de ensino de línguas, como a escolha de material didático, o nivelamento de desempenho e a formação de professores, estão vinculados ao posicionamento em relação à abordagem adotada. Ou seja, embora os conceitos de abordagem possam parecer, muitas vezes, distantes e intangíveis, eles estão mais presentes e influentes do que, nós profissionais do ensino de línguas, geralmente percebemos. Os livros escolhidos para o planejamento de uma aula, dinâmicas de grupo ou individuais, jogos, formas de avaliação, escolha de cursos profissionalizantes, entre outros, são todos influenciados por uma abordagem específica. Essa abordagem direciona a prática pedagógica e resulta em diferentes cenários e resultados no ensino de línguas.

Fora a relevância do entendimento da linguagem como paradigma da abordagem de ensino de línguas, há a bilateralidade referente a abordagem de aprender e a abordagem de ensinar, sendo essas duas dimensões capazes de movimentar o processo de ensino de línguas por meio de crenças, cultura, conhecimentos e afetos dos agentes envolvidos. A abordagem de aprender " é caracterizada pelas maneiras de estudar, de se preparar para o uso, e pelo uso real da língua-alvo que o aluno tem como normais" ao passo que a abordagem de ensinar " se compões do conjunto de ensinar uma língua estrangeira". A abordagem, portanto, está no plano da idéias, ou seja, aquela dimensão que estabelece os encaminhamentos, seguindo com a posição de Anthony (1963) e Almeida Filho (1993), que estabelecem a abordagem no topo de uma hierarquia dentro de um modelo teórico de ensino de línguas. (ANTHONY, 1963; ALMEIDA FILHO, 1993)

Apesar da afinidade das definições entre Anthony (1963), que estabeleceu uma sistematização terminológica entre os conceitos de abordagem, método e técnicas, Almeida Filho (1993) propôs um modelo explicativo dividido em dois níveis hierárquicos. A abordagem localizada no nível mais alto, o que concebeu um status mais prestigioso na área de pesquisa e ensino de línguas. (SANT'ANA, 2017) Logo em seguida, em um nível inferior mas não desprestigiado, e sim, aperfeiçoado após o domínio da abordagem, ocorrem as materialidades, que são compostas por quatro fases: planejamento, escolha ou produção de materiais, experiências de sala de aula (método) e avaliação. Abaixo, a representação gráfica do modelo teórico criado pelo autor:

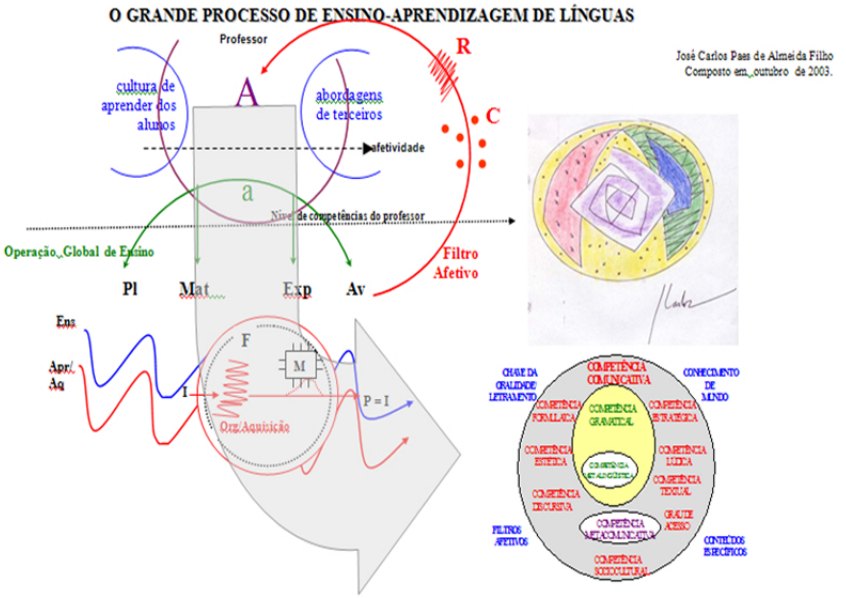


Figura 1 – Modelo OGEL

A seguir, apresento, de minha própria autoria, um resumo ilustrativo do modelo

de Operação Global de Ensino de Línguas, proposto originalmente por Almeida Filho, com a intenção de disponibilizar uma versão simplificada para professores que ainda estão no processo de pesquisa, reflexão e aprofundamento teórico, distantes dos conceitos apresentados neste capítulo. Nessa imagem, é possível verificar a divisão dos dois planos com proporções semelhantes, pois ambos possuem relevância e importância semelhantes na construção do saber e da ação dos agentes envolvidos. O plano das ideias se localiza acima do plano das concretudes, crenças conjecturais ou mais estáveis (com base teórica explicitável) exatamente por ser uma etapa primordial e que antecede as materialidades do ensino. Logo abaixo, ilustrada de forma fluida, porém ordenada em princípio, a dimensão das materialidades abarca os componentes objetivos do processo de ensinar-aprender línguas, sendo eles o planejamento das atividades a serem propostas, a escolha ou mesmo a produção nova de materiais, o método de apresentação, prática e uso da língua alvo e as formas de avaliação que sejam prioritariamente de desempenho na nova língua.

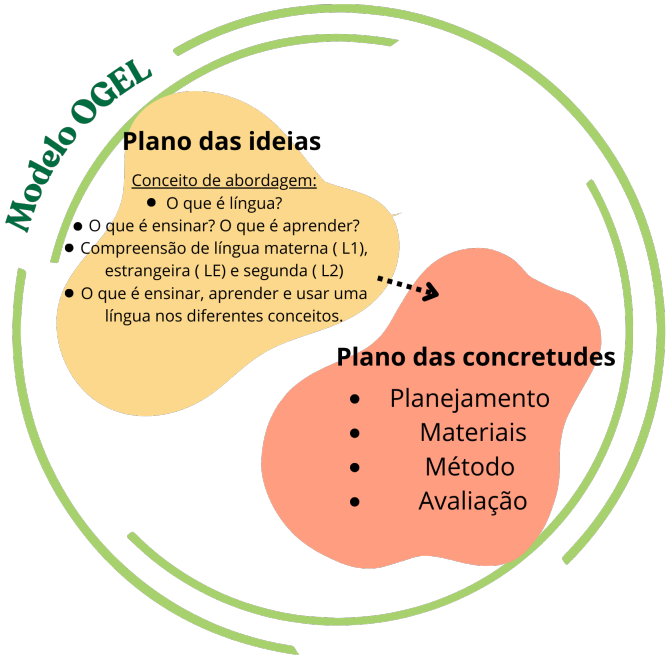


Figura 2 – Modelo visual OGEL reduzido

É possível verificar na ilustração acima, que a presença do método é relevante e necessária, porém, ao contrário do que se defendia anteriormente, nas décadas passadas, o método perdeu o status de definidor de um processo fixo de ensino que muitas vezes ignoravam a força da aprendizagem incluindo o seu melhor sentido de aquisição de uma capacidade de compreender e produzir a língua desejada. Todavia, o método apesar de ter sofrido certa rejeição, ainda tem seu espaço e importância por ser dependente de abordagens para sua constituição. Para os autores Richards e Rodgers (1982), o método se encontra em uma dimensão filosófica e hierarquicamente acima das abordagens. Para eles, método é o termo guarda-chuva, como eles mesmos rotularam em seu texto, abrigando

outros três conceitos, abordagem, desenho e procedimento (Sant'Ana, 2017). Essa forma de análise distancia-se da visão de vários outros autores da área como Anthony (1963) e Almeida Filho (1993) que posicionam a abordagem no topo do modelo a controlar as fases abaixo dela com um condensado de seus construtos teóricos. Segundo Almeida Filho (2011), "a novidade no caso desses autores [Richards e Rodgers] é a inserção implausível da abordagem entre as fases ou materialidades do ensino, confundindo o plano das ideias com o das concretudes do ensino e da aprendizagem".

Similarmente, Brown (2001) e Leffa (1988) seguiram a mesma linha conceitual de abordagem ao dar o caráter filosófico dos conceitos de língua, ensino e aprendizagem de LE. Entretanto, Brown (2001) e Leffa (1988) simpatizam com a ideia de Richards e Rodgers (1982) ao apresentarem modelo e explicações que equiparavam abordagem a método, deixando de lado uma suposta hierarquia. Em conformidade com Brown, Leffa (1988, p. 211 e 218) argumenta que "devido à grande abrangência do termo "método" no passado (...) convencionou-se subdividi-lo em abordagem (...) e método propriamente dito". (LEFFA, 1988) Para Leffa, "abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem". O autor conclui: o método trata de "normas de aplicação desses pressupostos". Destacamos que ele enfatiza o valor da teoria formal como constituidora da abordagem.

Esquema ilustrativo, baseado em Richard e Rodgers (1994) para ilustrar a composição do método:

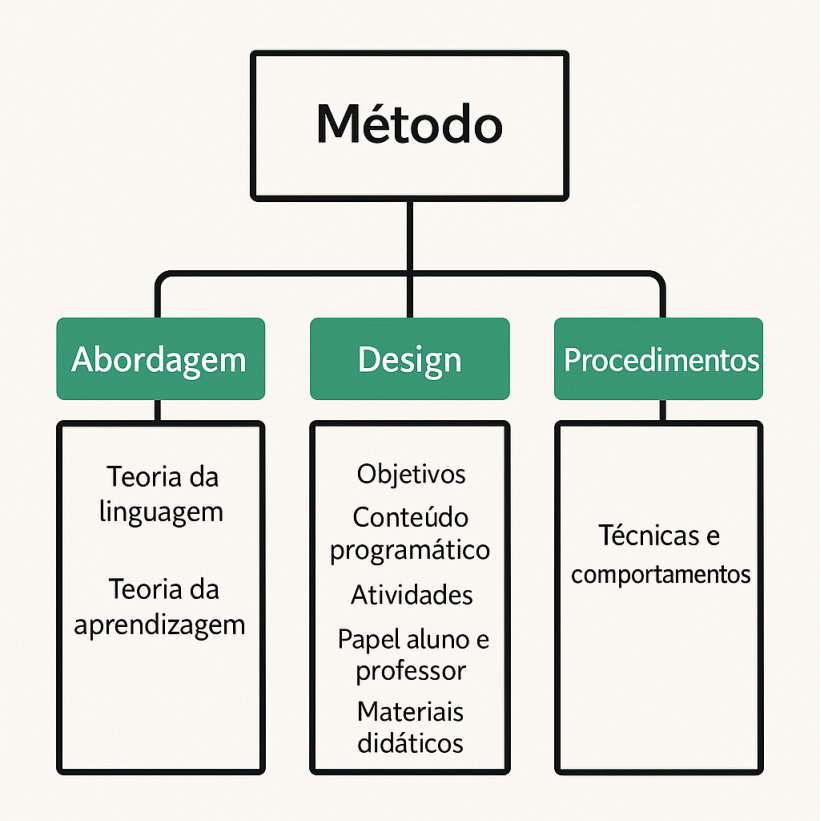


Figura 3 – Composição do método

Logo, percebe-se que existem diferentes maneiras de posicionar o conceito de abordagem dentro do processo de ensinar e aprender línguas. No entanto, há um consenso de que a abordagem reflete crenças filosóficas e pressupostos teóricos. Embora haja divergências, como no caso de Richards e Rodgers, que atribuem ao método um caráter filosófico, concordo com a perspectiva que considera a abordagem como o elemento mais elevado, abrangendo todas as outras esferas no ensino de línguas.

Nesse sentido, o entendimento da natureza da linguagem se reflete nas abordagens, conforme os pressupostos de Anthony, Almeida Filho e Leffa, independentemente da posição hierárquica atribuída por cada autor. Já para Richards e Rodgers, essa compreensão se manifesta nos métodos.

Além disso, concordo com a visão de Brown (2002) que admite que as definições propostas por Anthony (1963) são as que melhor representam o Ensino de Línguas e, por isso, resistiram admiravelmente à força do tempo e ainda hoje são atuais e relevantes para a realidade docente, mesmo sofrendo questionamentos e subversões ao longo da história (KUMARAVADIVELU, 2006; RICHARDS; RODGERS, 1982, 1986).

Seguindo a premissa de Anthony (1963) em relação à natureza da linguagem como norteadora das abordagens e em posição elevada na hierarquia, abaixo, desenvolvi um quadro para categorizar, de acordo com as nomenclaturas de métodos de Richards e

Rodgers (1986).

Gramatical /Estrutural	**Comunicativa /Interacionista**	**Funcional**
• Abordagem Oral e o Ensino de Língua Situacional • Método de Tradução Gramatical • Método Audiolingual • Resposta Física Total • Método Silencioso • Sugestopedia	• Communicative Language Teaching • Aprendizagem de Língua Baseada em Tarefas • Linguagem Total • Programação Neurolinguística • Aprendizagem Cooperativa de Línguas • Ensino Baseado em Conteúdo	• Inglês para Fins Específicos • Método Direto

Tabela 1 – Nomenclaturas de métodos de Richards e Rodgers

Para Anthony (1963), há três formas de se compreender a natureza da linguagem e que a óptica escolhida irá influenciar a escolha da abordagem e dos métodos no ensino de língua. A mais tradicional é a estrutural, que definimos hoje como gramatical, que vê a linguagem como um sistema estruturado de elementos. O objetivo principal da linguagem é relativo ao uso correto desses elementos e unidades gramaticais.

A segunda visão de linguagem é a funcional que enxerga a língua como uma forma de expressão. Essa visão mescla as abordagens gramatical e comunicativa pois considera as duas dimensões. Já a terceira visão é a interacionista, onde vê a língua como uma ferramenta que enriquece a relação entre os indivíduos.

Essas três visões se alinham às abordagens no EL, divididas acima e dessa forma, é possível categorizar os métodos propostos por Richards e Rodgers (1982) dentro das esferas ortodoxa gramatical e a não-ortodoxa, a funcional e comunicativa.

Retomando o ordenamento apresentado pelos pesquisadores da área, os métodos têm a função de estruturar e organizar o processo de ensino de línguas. No entanto, ao contrário do que é sugerido por Richards e Rodgers (1982), que colocam o método acima das abordagens, considero que os métodos devem ser vistos dentro de uma perspectiva em que a abordagem é a principal orientadora da visão de linguagem. Com base nisso, proponho uma classificação e resumo de minhas autoria sobre os métodos, fundamentada na interpretação das posições de Anthony (1963) e Almeida Filho (1993) em relação a importância da abordagem no ensino de línguas. Ao se tratar das teorias da linguagem e aprendizagem, design e objetivos, sigo as presunções de Richards e Rodgers (1986) por achá-las esclarecedoras e acessíveis para a compressão de cada método e suas aplicações no ensino de línguas. Logo, essa divisão e categorização tem como objetivo organizar e

simplificar nomenclaturas e conceitos de métodos dentro da perspectiva de abordagem como ponto mais alto na hierarquia do ensino e aprendizagem de línguas.

1. **Abordagens Gramaticais**

   1.1 **A Abordagem Oral e o Ensino de Língua Situacional**

   Teoria da linguagem: Charles Fries foi uma figura central no desenvolvimento deste método onde o discurso era a base da linguagem e a estrutura era o centro do da habilidade oral.

   Teoria da aprendizagem: Teoria behaviorista voltada para os processos ao invés das condições de aprendizagem. Utilização de drills como hábito.

   Design e Objetivos: Ensino das quatro habilidades linguísticas básicas a partir de estruturas bem pronunciadas e gramática precisa.
   Praticar habilidades orais a partir de estruturas relacionadas a situações planejadas para que o aluno tivesse o máximo de proveito.

   1.2 **Método Audiolingual**

   Teoria da linguagem: Método baseado nas pesquisas de B.F. Skinner. e Robert Lado. Considera a língua como sistema de estruturas com elementos relacionados com intuito de decodificar para obter entendimento. Regras gramaticais e fonológicas geram combinações de palavras e frases.

   Teoria da aprendizagem: Influenciada pelas teorias behavioristas de B.F. Skinner, onde a resposta é efeito de um estímulo, e o reforço motiva a repetição.

   Design e Objetivos: Instrução baseada na fala com o objetivo principal de proficiência oral, descartando o estudo de gramática ou literatura como meta do ensino de línguas.
   Treinamento da compreensão auditiva, pronúncia precisa, reconhecimento de símbolos de fala como sinais gráficos na página impressa e capacidade de reproduzir esses símbolos por escrito.

   1.3 **Resposta Física Total**

   Teoria da linguagem: A linguagem é composta por abstrações e não abstrações, como substantivos concretos e verbos imperativos. Esse método acredita que a estrutura gramatical e o vocabulário de uma língua podem ser adquiridos por meio do uso habilidoso do imperativo, sem a necessidade de abstrações complexas. A ênfase está na compreensão e internalização da linguagem como blocos ou *chunks*, em vez de aprender palavras isoladas. Apesar de reconhecer a importância da compreensão, não é explorado detalhadamente a relação entre compreensão, produção e comunicação, deixando lacunas em sua teoria linguística subjacente.

Teoria da aprendizagem: Baseia-se nos princípios do behaviorismo, enfatiza que o aprendizado de uma segunda língua deve seguir processos semelhantes aos da aquisição da primeira língua. Esse método defende que existe um programa biológico inato para o aprendizado de línguas, o que define um caminho ideal para o desenvolvimento da língua, tanto na infância quanto na aprendizagem de uma segunda língua. Também é sugerido que a lateralização cerebral influência as funções de aprendizado nos hemisférios esquerdo e direito, com atividades linguísticas sendo processadas predominantemente no hemisfério direito. O aprendizado é facilitado quando o estresse é reduzido, pois um ambiente livre de estresse promove a assimilação natural da língua, como ocorre com a primeira língua. A compreensão auditiva, acompanhada de movimento físico, é vista como a base para a produção de fala, que emerge de forma natural e sem esforço à medida que a compreensão se desenvolve.

Design e Objetivos: O método *Total Physical Response* (TPR) tem como objetivo principal desenvolver a proficiência oral no nível iniciante, com ênfase na compreensão para facilitar a comunicação fluente e inteligível. O currículo do TPR prioriza o significado sobre a forma, ensinando gramática de forma indutiva e selecionando itens lexicais e gramaticais com base na facilidade de aprendizagem. É recomendado a introdução gradual de novos itens para facilitar a assimilação. Conversações cotidianas são abordadas após 120 horas de instrução, enquanto atividades como dramatizações, apresentações de slides e exercícios de leitura e escrita consolidam o aprendizado.

1.4 Método Silencioso

Teoria da linguagem: Tem abordagem estrutural e foi desenvolvida por Caleb Gattegno na década de 1960. Neste método, a frase é a unidade básica a ser ensinada e o professor foca no sentido proposital ao invés do valor comunicativo. Os alunos recebem padrões de estruturas e aprendem as regras gramaticais por processos indutivos.

Teoria da aprendizagem: O vocabulário é a parte central da aprendizagem e a escolha do vocabulário é essencial para funcionalidade e versatilidade da língua.

Design e Objetivos: Adota as estruturas silábicas a partir de lições gramaticais planejadas sobre o vocabulário trabalhado. a expectativa é de que os alunos desenvolvam independência, autonomia e responsabilidade ao passo em que o professor permanece a maior parte do tempo em silêncio e utiliza gestos, cartas e figuras para moldar as respostas dos alunos.

1.5 **Sugestopedia**

Teoria da linguagem: Criado por Georgi Lozanov, esse método dá ênfase na memorização em palavras sinônimas ou que aparecem em contextos similares. O léxico é parte central mas não deixa de lado a importância do uso na comunicação.

Teoria da aprendizagem: Lozanov distingue sua teoria a partir das ideias clínicas sobre hipnose ou outras formas de controle da mente.
Considera a figura de autoridade do professor, infantilização ou relação aluno- professor semelhante a relação pais-filhos e organização do ambiente como importante forma de sucesso no aprendizado.

Design e Objetivos: O objetivo principal é desenvolver proficiência rapidamente. Atividade como imitação, perguntas e respostas e dramatizações são muito utilizadas nesse método assim como leituras feitas em um ambiente confortável e afetuoso, onde o aluno possa entrar em um estado de relaxamento.

1.6 **Método Lexical**

Teoria da linguagem: Coloca o léxico no centro da aquisição da língua,defende que os alunos devem aprender "*chunks*"ou grupos de palavras que são usados juntos, em vez de apenas focar em palavras individuais ou regras gramaticais.A abordagem reconhece que o significado das palavras é muitas vezes dependente do contexto. O reforço por meio da prática e da repetição de unidades lexicais é fundamental para a retenção e a fluência.

Teoria da aprendizagem: Enfatiza a centralidade do léxico na aquisição de línguas, refletindo a maneira como a linguagem é usada em contextos cotidianos. Esse método se concentra em "*chunks*"ou unidades lexicais, como *collocations* e expressões, permitindo que os alunos aprendam a usar a língua de forma mais fluente. A prática repetida e a exposição a *input* autêntico são essenciais para a retenção do léxico, que é frequentemente dependente do contexto. Além disso, é importante integrar forma e significado, discutindo as formas comuns e os contextos das novas palavras. Os alunos devem ser incentivados a usar a língua ativamente em atividades comunicativas, enquanto são fornecidas ferramentas e estratégias para acessar e utilizar o léxico de maneira significativa.

Design e Objetivos: Tem como objetivo ajudar os alunos a se tornarem mais fluentes na língua, melhorando sua compreensão auditiva e de leitura, uma vez que muitos significados dependem do uso de combinações de palavras. Para isso, o design curricular deve ser centrado em listas de léxico e expressões frequentemente usadas, e as aulas devem incluir atividades práticas

que incentivem o uso ativo do léxico em contextos autênticos. Além disso, os alunos devem ser expostos a materiais autênticos que reflitam o uso real da língua. O design também deve incorporar técnicas que ajudem os alunos a memorizar e utilizar unidades lexicais, e a avaliação deve se concentrar na capacidade deles de usar e compreender o léxico em contextos variados.

2. **Abordagens Comunicativas**

2.1 ***Communicative Language Teaching***

Teoria da linguagem: A Abordagem Comunicativa concebe a língua como instrumento de ação social e expressão de significados, superando a visão puramente estrutural. Seu objetivo é desenvolver a competência comunicativa: usar a língua de modo gramaticalmente possível, viável, apropriado ao contexto e eficaz. Reconhece-se que a linguagem realiza funções instrumentais, reguladoras, interacionais, pessoais, heurísticas, imaginativas e representacionais. Essa competência abrange quatro dimensões interligadas: gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica. O valor das formas linguísticas emerge dos papéis sociais, propósitos comunicativos e gêneros de discurso em que circulam. Por isso, a interação autêntica guia o ensino, enquanto a gramática serve de apoio à construção de sentido na comunicação.

Teoria da aprendizagem: A aprendizagem na CLT fundamenta-se na ideia de que a comunicação autêntica impulsiona o progresso linguístico. Tarefas significativas, em que a língua serve para cumprir propósitos reais, favorecem a assimilação. O uso de linguagem pessoalmente relevante reforça a motivação e sustenta a internalização. Distingue-se entre aquisição inconsciente, nutrida pela interação, e conhecimento consciente, que atua apenas como monitor. O desenvolvimento da competência comunicativa envolve elaborar planos cognitivos e automatizá-los por meio de prática fluente. Assim, as atividades priorizam engajamento, significado e repetição funcional para transformar conhecimento em desempenho espontâneo.

Design e Objetivos: Na Abordagem Comunicativa, o currículo integra expressão e conteúdo, priorizando uso funcional da língua e relações interpessoais. Seus objetivos nascem das necessidades dos aprendizes e se cumprem via tarefas significativas em contextos autênticos. O *syllabus* organiza-se por noções, funções e atividades comunicativas, admitindo variantes baseadas em tarefas, temas ou trajetórias pessoais. Conteúdos são escolhidos e sequenciados pela pertinência para atos de fala reais, não pela frequência gramatical isolada. Mantém-se uma progressão procedimental de tarefas, aliada a ampla flexibilidade para ajustes a cada turma e situação. Gra-

mática, vocabulário e discurso tornam-se, assim, meios para comunicação efetiva dentro de um currículo dinâmico.

2.2 Aprendizagem de Língua Baseada em Tarefas

Teoria da linguagem: A linguagem é essencialmente um instrumento de comunicação, e, portanto, o foco principal do ensino deve ser o uso da língua em atividades práticas e significativas. A linguagem é um recurso social onde não devem ser priorizadas regras gramaticais mas sim usar a língua em contextos reais de comunicação.

Teoria da aprendizagem: Oportunidades adequadas para o uso da língua de forma produtiva são essenciais para o desenvolvimento da linguagem. Tarefas proporcionam oportunidades para o *input* e *output*, o que é considerado fundamental no processo de aprendizagem de língua.

Design e Objetivos: As tarefas são o ponto principal de planejamento e instrução. Usam a língua para alcançar um objetivo específico por meio de atividades comunicativas. Essas tarefas podem ser pedagógicas ou reais. As pedagógicas são feitas com foco no EL e não necessariamente se aplicam a realidade do aluno mas dão oportunidades de praticar a comunicação. As tarefas reais são atividades que simulam situações reais de uso da língua. Exemplo: Pedir uma pizza por telefone, fazer uma lista de supermercado ou pedir informações no aeroporto.

2.3 Linguagem Total

Teoria da linguagem: Considera a linguagem um veículo para comunicação humana . A linguagem é vista como mecanismo para objetivos reais e com funções autênticas da comunicação.

Teoria da aprendizagem: Enfatiza que a língua deve ser aprendida da mesma forma como é usada na vida real: de maneira significativa, em contextos completos e autênticos. Deve ser deve ser aprendida e ensinada de maneira holística, onde subcomponentes não devem ser isolados, mas sim por meio de atividades interativas e reais.

Design e Objetivos: Os alunos são vistos como agentes ativos e agem de forma colaborativa no processo de aprendizagem enquanto o professor tem o papel de facilitador.

Esse método acredita que as quatro habilidades linguísticas (ler, escrever, ouvir e falar) devem ser aprendidas de forma integrada ao invés de seguirem etapas.

A tarefa do professor é de criar um ambiente de colaboração e de espaço para negociação do planejamento das atividades com os alunos. Já os alunos devem, além de colaborar, avaliar seu próprio desempenho e dos seus

colegas. O uso de materiais diversos trazidos pelos alunos também é um diferencial no envolvimento da turma.

2.4 Programação Neurolinguística

Teoria da linguagem: A Programação Neurolinguística (PNL) não é um método, mas um conjunto de técnicas da filosofia humanista, desenvolvidas por John Grinder e Richard Bandler nos anos 1970, aplicáveis ao ensino de línguas. A linguagem reflete as percepções e pensamentos das pessoas sobre o mundo e está ligada às suas experiências sensoriais e mentais, sendo as palavras uma expressão de como processamos e interpretamos o que percebemos.

Teoria da aprendizagem: Esse método considera a aprendizagem como um reflexo daquilo que é explicado de forma sensorial, ou seja, pela visão, audição, cinestesia, olfato e paladar. Acredita-se que a imitação das atitudes são o caminho para o sucesso da aprendizagem. No EL, alunos podem seguir os passos de falantes já proficientes para melhoria da própria fluência.

Design e Objetivos: De acordo com O´Connor e McDermott 1996; Revell e Norman 1997) os pontos principais para a NLP são:

- Identificação de preferências sensoriais (visual, auditiva, cinestésica) para adaptar o ensino aos estilos individuais.
- Modelagem de comportamentos eficazes, em que os alunos imitam padrões de comunicação bem-sucedidos para alcançar o objetivo estabelecido.
- Uso de padrões de linguagem e metáforas para melhorar a clareza na comunicação. Flexibilização para fazer uma mesma coisa de maneiras diferentes até alcançar o objetivo.
- Criação de *rapport*, ou seja, um ambiente de confiança entre professor e aluno, crucial para a aprendizagem.

2.5 Aprendizagem Cooperativa de Línguas

Teoria da linguagem: Promovido pelo educador John Dewey, esse modelo promove a cooperação como um hábito no processo de aprendizagem. A visão de linguagem segue as premissas de que qualquer criança nascida em ambiente comum, aprende a falar (Weeks 1979:1); a maioria dos discursos acontecem por meio da fala (Richards e Schimidft 1983:117); a conversação acontece a partir de regras cooperativas (Grice 1975); o indivíduo aprende outras habilidades sociais essenciais para o trabalho em equipe e a última premissa refere-se a revisão e avaliação em grupo durante todo o processo.

Teoria da aprendizagem: Esse modelo alinha-se com as teorias construtivistas e sociointeracionistas de Piaget (1965) e Vygotsky(1962), que en-

fatizam a construção ativa do conhecimento, a importância da interação social e o papel do contexto no aprendizado. Essas teorias sublinham que a aprendizagem é um processo dinâmico e colaborativo, que se beneficia da cooperação e do suporte social entre os alunos.

Design e Objetivos: Tem como objetivo alcançar a cooperação ao invés da competição para desenvolver o pensamento criativo, competências comunicativas por meio de interação sociais construídas por educadores.

Esse método não segue o *syllabus* específico pois é orientado por diversos currículos dentro de um contexto de aprendizagem.

Pode ser promovido por grupos formais de cooperação onde os alunos são escolhidos para trabalharem juntos de acordo com um objetivo. Grupos informais onde alunos se unem por pouco tempo apenas para melhorar o foco e atenção e grupos cooperativos que permanecem juntos até um ano em uma base heterogênea com objetivo de se ajudarem e encorajarem durante o processo de aprendizagem.

2.6 Ensino Baseado em Conteúdo

Teoria da linguagem: A teoria do *Content-Based Instruction (CBI)* destaca que a linguagem deve ser aprendida em contextos significativos e relevantes, servindo como uma ferramenta para comunicar ideias e informações. O CBI integra o ensino de conteúdos acadêmicos ou de interesse específico com o desenvolvimento das habilidades linguísticas, utilizando situações autênticas e contextos relevantes para facilitar a compreensão e expressão de conhecimentos.

Teoria da aprendizagem: A teoria da aprendizagem do *Content-Based Instruction* enfatiza que a aprendizagem é mais eficaz quando os conteúdos são relevantes e significativos para os alunos. Ela integra o ensino de conteúdos acadêmicos ao desenvolvimento de habilidades linguísticas, utilizando situações autênticas e contextos significativos. A aprendizagem ocorre em ambientes colaborativos, onde os alunos interagem e exploram o conteúdo juntos, promovendo também o desenvolvimento de habilidades cognitivas, como análise crítica e resolução de problemas.

Design e Objetivos: Os objetivos do *Content-Based Instruction (CBI)* incluem melhorar as habilidades de compreensão e produção da língua-alvo por meio de conteúdos relevantes, aumentar o engajamento dos alunos ao conectar a aprendizagem a temas de interesse, facilitar a aquisição de conhecimentos específicos, fomentar a colaboração e a interação, e estimular o pensamento crítico e a resolução de problemas. O currículo é estruturado em torno de conteúdos específicos, utilizando materiais autênticos que refletem o uso real da língua, e promove atividades práticas e colaborativas,

além de avaliar o progresso dos alunos em várias dimensões, não apenas nas habilidades linguísticas.

2.7 **Aprendizagem Comunitária de Línguas**

Teoria da linguagem: Criado por Charles C. Curran e segue práticas descritas como técnicas humanistas para engajar os alunos de forma holística.

Teoria da aprendizagem: O processo de aprendizagem é centrado no aluno e envolve as emoções e sentimentos. O ambiente é propício para criação de vínculos entre alunos facilitando a interação.

Design e Objetivos: Os papéis dos alunos são bem definidos como em uma comunidade e o aprendizado é conjunto. Os professores auxiliam no início dos dos estágios de aprendizagem e em seguida os alunos iniciam as interações. Livros didáticos não são necessários pois podem impedir o curso da internação, a melhor opção são materiais produzidos pelos professores no decorrer do curso.

2.8 **Teoria das Múltiplas Inteligências**

Teoria da linguagem: Nessa teoria a linguagem deve ser vista como multifacetada e que diferentes tipos de inteligências podem influenciar a maneira como os indivíduos aprendem e utilizam a língua. Na teoria das múltiplas inteligências, o papel da linguagem pode estar vinculado principalmente à inteligência linguística-verbal, mas outras inteligências também podem influenciar o aprendizado da língua.

Teoria da aprendizagem: A incorporação de diferentes tipos de inteligências no ensino de línguas também está alinhada com a aprendizagem baseada em tarefas e a aprendizagem ativa, onde os alunos participam ativamente de atividades que podem envolver várias formas de inteligência, como dramatizações (inteligência cinestésica), discussões em grupo (inteligência interpessoal) e resolução de problemas (inteligência lógico-matemática).

Design e Objetivos: O objetivo é promover o desenvolvimento integral dos alunos com aplicação prática da língua em situações reais tornando o ensino mais inclusivo e equitativo.

O currículo deve ser flexível e permitir que os educadores integrem diferentes tipos de atividades que abordem múltiplas inteligências. As atividades devem ser variadas e incluir métodos que atendam a diferentes inteligências, sendo elas: visuais, auditivas, cinestésicas, interpessoais e intrapessoais. Além disso, as avaliações devem ser diversificadas para abranger as diferentes inteligências.

3. **Abordagens não-ortodoxas**

3.1 **Método Direto**

Teoria da linguagem: Reflete a visão gramatical e pode ser associada com a Teoria do Traço da psicologia proposta por L. McClelland e Jeffrey L. Elman em 1986, onde considera que a mente humana processa informações por meio de redes neurais interconectadas. Essas redes consistem em unidades ou "nós"que são ativados em resposta a estímulos, como sons da fala, e influenciam uns aos outros.

Teoria da aprendizagem: A Teoria do Traço propõe que há um programa biológico inato para a aprendizagem de línguas, em que a lateralização do cérebro determina distintas funções de aprendizagem, e que o estresse e as emoções têm um impacto significativo nesse processo.

Design e Objetivos: Os principais objetivos são ensinar a proficiência oral em níveis iniciais, onde a compreensão serve como meio para alcançar esse fim. O objetivo final é ensinar habilidades básicas de fala. Isso exige uma atenção inicial ao significado, em vez de focar nas formas gramaticais, as quais são ensinadas de maneira indutiva.

3.2 **Inglês para Fins Específicos**

Teoria da linguagem: É um sub-movimento da abordagem comunicativa onde a linguagem é vista como um instrumento para realizar funções específicas (por exemplo, descrever, instruir, negociar) em diferentes contextos profissionais ou acadêmicos. É orientada pela função prática e comunicativa, adaptada às demandas contextuais e às necessidades dos alunos, o que reflete uma abordagem instrumentalista da linguagem, em vez de uma abordagem puramente estrutural ou gramatical.

Teoria da aprendizagem: O aluno é o foco central do processo de aprendizagem, e o conteúdo é adaptado às suas necessidades específicas, conhecimentos prévios e contextos de uso da língua. O aprendizado da língua no ESP está intimamente ligado a como a língua será usada em situações reais. O processo de aprendizagem frequentemente é estruturado em torno de tarefas que simulam ou refletem atividades que os alunos realizarão em seus contextos profissionais.

Design e Objetivos: O foco é equipar os alunos com as competências linguísticas necessárias para realizar funções específicas no contexto acadêmico ou profissional. Capacitar os alunos a se comunicarem de maneira eficaz em seu campo específico com resultados tangíveis e mensuráveis com adaptação ao ambiente e às expectativas da área de atuação do aluno(a).

Dessa forma, concluímos que a compreensão e a adoção de uma abordagem no ensino de línguas vão além de simples escolhas metodológicas ou de práticas pedagógi-

cas isoladas. Elas estão profundamente enraizadas na história, nas políticas educacionais, nas crenças culturais e nas práticas dos professores e alunos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem. A internalização dessas abordagens pelos educadores não só enriquece o processo de ensino de L2, como também proporciona uma base sólida e reflexiva que orienta suas práticas pedagógicas de forma crítica e fundamentada. Almeida Filho (1993) destaca a abordagem como o elemento central do ensino de línguas, influenciando diretamente o planejamento, a escolha de materiais e os métodos. Richards e Rodgers (1986) oferecem uma classificação teórica das abordagens em estrutural, funcional e interacionista, cada uma com sua visão distinta sobre a linguagem. Anthony (1963) sistematiza os conceitos de abordagem, método e técnicas, enquanto Rivers (1987) reforça a importância da interação social no aprendizado de línguas. Esses teóricos, juntos, fornecem uma base robusta para entender como as abordagens moldam a prática pedagógica e a eficácia do ensino de línguas.

Portanto, a interação entre abordagem e prática pedagógica deve ser contínua e dinâmica, permitindo que os professores adaptem e evoluam suas estratégias de ensino conforme as necessidades dos alunos e as demandas do contexto educacional. Ao final, a adoção de uma abordagem sólida e refletida não só eleva a qualidade do ensino, mas também emancipa o educador, tornando-o um agente crítico e autônomo no processo de ensino de línguas.

2.3 TEORIA DA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA (INCLUINDO AQUISIÇÃO)

Embora os conceitos de linguagem, aprendizado e ensino possuam definições claras, mesmo com pontos de desacordo e contraposição, essas teorias, em geral, agregam e enriquecem os estudos sobre a aquisição de segunda língua. Os padrões encontrados em pesquisas e escolas frequentemente serviram de base para o ensino de L2, aprimorando os estudos em ASL. A distinção entre as áreas de ensino de primeira e segunda língua, ainda que tímida e associada às teorias da linguagem nas décadas de 50 e 60, começava a receber atenção. Teorias de ensino da linguagem, entre as décadas de 20 e 40, inclinavam-se para perspectivas behavioristas, nas quais o aprendizado da língua ocorria por meio de hábitos, estímulos, respostas e reforços. Embora essa ótica fosse adequada para o ensino da língua materna, apresentava obstáculos quando aplicada à L2. De acordo com Mitchell & Myles (2004):

> Ao aprender uma primeira língua, o processo é relativamente simples: tudo o que temos que fazer é aprender um conjunto de novos hábitos à medida que aprendemos a responder a estímulos em nosso ambiente. No entanto, ao aprender uma segunda língua,

> nos deparamos com problemas: já temos um conjunto de respostas bem estabelecidas em nossa língua materna. O processo de aprendizagem da segunda língua, portanto, envolve substituir esses hábitos por um conjunto de novos. (MITCHELL R.; MYLES, 2004)

A teoria behaviorista, apresentada dentro de uma perspectiva estruturalista desenvolvida pelo linguista britânico Palmer na década de 1920 e posteriormente por Fries (1945) (citado em Mitchell & Myles, 2004), baseava-se na convicção de que as línguas são formadas por um conjunto de padrões e estruturas que possibilitam a produção de inúmeras frases semelhantes. Acreditava-se também que a repetição e a prática resultavam na formação de hábitos precisos na língua estrangeira. Essas escolas estruturalistas influenciaram a forma de ensino e a estrutura da língua, que era considerada linear. Noam Chomsky (1986) nomeou essas relações de 'estrutura superficial' e, ao propor a divisão em estágios, embasou a afirmação de que as crianças seguem os mesmos processos pré-programados na aquisição da linguagem. (CHOMSKY, 1986)

A teoria de Chomsky sobre a aquisição de linguagem propõe a Gramática Universal (GU) como uma explicação para o processo de aquisição, com ênfase na língua materna. Portanto, a teoria chomskyana não aborda especificamente as línguas estrangeiras. Segundo o autor, todos nós crescemos em ambientes multilíngues, e a faculdade da linguagem é capaz de operar em vários estados paralelos. Isso explica por que as crianças conseguem adquirir várias línguas simultaneamente com facilidade, ao contrário dos adultos, que já superaram o período crítico para a aquisição de linguagem. (PAIVA, 2014)

O modelo da Gramática Universal (GU) oferece uma base para explicar que os indivíduos são dotados de um dispositivo de aquisição de linguagem (DAL). No entanto, esse modelo apresenta tanto convergências quanto divergências em relação à hipótese do "input pobre". Certamente, essa hipótese apresenta diferenças na aquisição de L1 (primeira língua) e L2 (segunda língua). De acordo com Mitchell e Myles (2004, p. 55), os indivíduos passam pelo mesmo processo complexo de "construir uma gramática da segunda língua com base em um *input* fragmentado e em representações abstratas formadas a partir de amostras limitadas da língua que realmente encontram".

Em contraposição, há congruências quanto à participação da GU no processo de aquisição de segunda língua (ASL), com três posições distintas sobre o assunto. A primeira posição argumenta que a L2 não se comporta como a L1 e, portanto, não sofre influência da GU. Isso sustenta a ideia de que crianças em período crítico usam mecanismos diferentes dos adultos. A segunda posição desconsidera a existência do período crítico e afirma que os indivíduos se orientam pelos parâmetros da GU, possibilitando o uso da L1 para adquirir conhecimentos além do *input*. A terceira posição pressupõe que a GU fornece uma base para a aquisição da L2, operando parcialmente no processo de ASL. (PAIVA, 2014)

Outros conceitos do campo de estudo da aquisição e uso da linguagem também foram significativos para o aprofundamento das pesquisas em aquisição de segunda língua (ASL), como a distinção feita por Chomsky entre competência e performance. Além disso, Chomsky contra-argumenta os princípios do behaviorismo de B. F. Skinner, que afirmavam que a linguagem poderia ser ensinada às crianças pelos mesmos mecanismos utilizados em outros tipos de aprendizagem. Apesar de ser uma dicotomia polêmica para muitos pesquisadores, as ideias sobre predisposições inatas versus influência das experiências sociais e culturais enriqueceram o debate na área de ASL ainda no século 20.

Assim como a linguagem pode ser vista como "um sistema dinâmico não linear e adaptativo, composto por uma interconexão de elementos bio-cognitivo-sócio-histórico-culturais e políticos que nos permite pensar e agir na sociedade" (Paiva, 2011a, 2011b), a aquisição de segunda língua pode seguir os mesmos parâmetros. Essa perspectiva de complexidade demonstra que a aquisição de segunda língua não é um processo linear, previsível e estruturado. De acordo com De Bot, Lowie e Verspoor (2007, p. 11), "na perspectiva da teoria dos sistemas dinâmicos, a aquisição de linguagem emerge da interação com outros seres humanos dentro de um contexto social". (DE BOT K.; LOWIE, 2007) Seguindo esse raciocínio, Smith, Kirby e Brighton (2003, p. 371), citados por Paiva, explicam que a língua é "um sistema culturalmente transmitido, o que significa que a aprendizagem é um processo interativo que ocorre tanto dentro do indivíduo quanto entre os indivíduos no nível social". (SMITH K.; KIRBY, 2003)

Assim sendo, compreendo a linguagem e a aquisição de segunda língua (ASL) como processos complexos que não se enquadram em estruturas rígidas e isoladas de fatores externos e internos ao indivíduo. Essa visão explica a profundidade por trás da aprendizagem de L2, que muitas vezes é reduzida à internalização de estruturas e vocabulário para alcançar fluência e compreensão. No entanto, ASL é muito mais do que isso; não funciona como a aquisição de um vestuário que compramos conforme nosso tamanho e gosto para usar em um ambiente específico e depois guardamos para futuras ocasiões. Sigo o pensamento de Paiva (2014) ao esclarecer que:

> A ASL não é um processo linear em que vão se somando os itens apreendidos. O sistema é aberto, e novos elementos vão entrando na interlíngua, que vai permanentemente se auto-organizando. " Embora o desenvolvimento seja gradual, mudanças repentinas no desempenho podem também acontecer" (LARSEN-FREEMAN, 2000)

Paiva (2014) ilustra a complexidade da aquisição de segunda língua (ASL) com uma analogia ao átomo, onde as partículas que orbitam o núcleo formam uma interação dinâmica entre os componentes, definindo o comportamento do elemento. Essa representação ajuda a explicar a dificuldade em definir a aprendizagem de língua apenas sob uma

única perspectiva, seja behaviorista ou inatista. Assim como na analogia do átomo, não há um início ou fim claros para cada interferência e elemento que pode modificar ou acelerar o processo de ASL. Esses elementos são dinâmicos e interagem entre si ao longo desse processo.

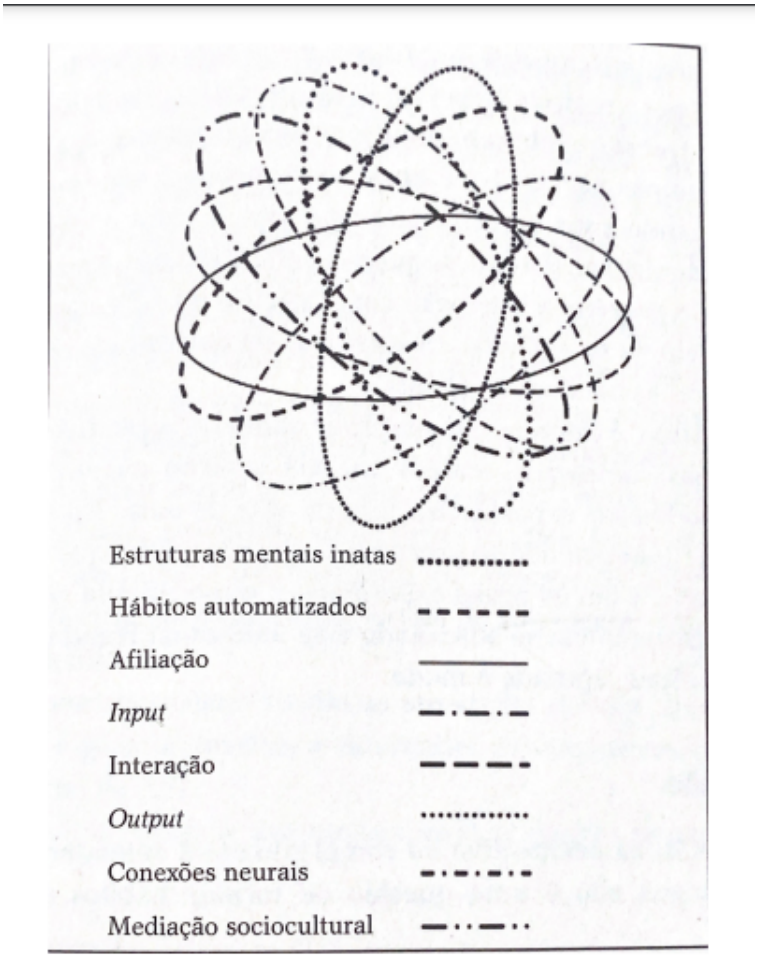


Figura 4 – Aquisição de segunda língua como um sistema complexo (Paiva, 2013)

Com base no que foi abordado, é evidente que a aquisição de segunda língua (ASL) é um fenômeno intrinsecamente complexo e multifacetado, não podendo ser completamente compreendido através de uma única teoria ou perspectiva.. A visão contemporânea, que adota uma abordagem de sistemas dinâmicos, oferece uma perspectiva mais holística, reconhecendo que a aquisição de uma segunda língua envolve uma interação contínua e adaptativa entre fatores individuais e contextuais. Como ilustrado pela analogia com o átomo, a ASL deve ser vista como um sistema aberto e dinâmico, onde os elementos interagem e se reorganizam constantemente. Esse entendimento reforça a ideia de que a ASL não é um processo linear, mas sim um fenômeno complexo, moldado por uma interconexão de fatores bio-cognitivos, sociais e culturais. Portanto, a pesquisa e o ensino de ASL devem continuar a integrar múltiplas perspectivas e teorias para capturar a riqueza e a complexidade deste processo de aprendizagem.

2.4 DUAS GRANDES ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS DO EL

Durante a longa e antiga jornada do ensino de línguas, muitas foram as formas de aplicação para o sucesso da aprendizagem de uma nova língua. Os diversos contextos, público-alvo e objetivos deram oportunidade a professores de línguas e estudiosos da área entenderem quais métodos são mais efetivos no ensino de línguas e também o melhor entendimento do conceito de abordagem, método e técnicas. Essas mudanças e adaptações foram advindas de novos panoramas onde alunos mostravam novos objetivos e necessidades. A proficiência exigida em cada época foi sendo modificada e, também, as teorias de aprendizagem de língua foram sendo modernizadas. Ademais, ao longo das décadas e progresso do ser humano, o ensino de línguas foi ocupando um maior espaço e tendo mais importância na emancipação, expansão e comunicação das comunidades. Logo, por tempos, diversas línguas obtiveram status além de mero conteúdo acadêmico ensinado nas escolas. Ao passo que hoje o inglês se posicionou como língua franca entre as nações,da mesma forma que o Latim, Francês e Italiano fizeram parte de grandes transações políticas e econômicas no século 16. (Richards & Rodgers, 1982)

Com isso, a necessidade de aprofundamento nos estudos referentes às filosofias de linguagem e ensino de línguas tomou espaço e se mostrou necessária não somente para a área científica da linguagem, mas também para os bons frutos da aprendizagem de línguas pelos alunos e professores. Diversos autores passaram, então, a categorizar e organizar aspectos referentes às abordagens, escolhas metodológicas e curadoria de materiais para a execução dos métodos apropriados para cada grupo de aprendizes.

Richards & Rodgers (1982), concomitantemente, reformularam o conceito de método e se aproximaram do que seria o entendimento de metodologia. Assim como o uso do termo método se reestruturou, o termo design, de acordo com Brown (2002), refere-se ao currículo ou *syllabus* dentro de um programa de ensino de línguas.

Essa variedade de conceitos e tentativas de nomear e sistematizar as práticas no processo de aquisição de LE/L2 reflete uma preocupação com o ensino de língua nos últimos cem anos. A era dos métodos, de acordo com Richard and Rogers (2001), acontece por meio de análises de procedimentos que pudessem explicar formas de ensinar e aprender uma língua. (BORGES E. F. V.; PAIVA, 2011)

O cenário de ensino de línguas no século passado pode ser visto como um laboratório de pesquisa onde a demanda é por averiguar o melhor e mais eficaz método para os alunos de L2. Essa obsessão intensa nos anos oitenta mostrou-se iminente nos quesitos de nomenclatura e prescrição, não necessariamente acompanhamento às demandas reais da aprendizagem de línguas dentro de sala de aula (Brown, 2002). Além disso, a identificação dos métodos mostrou-se eficiente somente nas etapas iniciais da aprendizagem. Ao longo

do percurso, eles não eram mais distintos. Ainda, diferentemente do que se esperava, não era possível identificar um único método capaz de superar outro por meio de validação empírica. Pennycook (1994) também destaca que a criação dos métodos poderia vir a ser propagadores de um “imperialismo linguístico"devido às suas propostas centradas em uma língua e cultura dominante. Essa centralização resultaria na supressão das línguas e culturas diversas e ocasionaria a promoção da ideia de superioridade linguística e cultural de uma nação considerada dominante.

No entanto, a investigação em torno do método perfeito e sua definição percorreu décadas e, mesmo que em alguns momentos, definições consideradas claras e objetivas foram refutadas. A posição de método na forma mais alta da hierarquia é reflexo de um histórico que se inicia na época do império romano, intensificado na Idade Média, quando o latim se tornou uma língua internacional, usada nas escolas, na igreja e nas universidades. (Leffa, 2012). Para isso foi necessário criar-se uma forma de ensino, neste caso o método da tradução. A permanência dessa forma de ensino perdurou um período longo de dois milênios, portanto, essa forma de ensinar mostrou-se estável, porém, sem avanços.

Os autores Allwright (1991, p. 25) e Prabhu (1990) criticam o método como componente central e colocam a abordagem como sustentação principal por ser mais abrangente, ela orienta apesar do método em algum momento se manifestar no processo de ensino de línguas. Em "A Morte do Método", Allwright (1991) propõe o deslocamento do da posição central de ensino, da mesma forma que Prahbu (1990, p.72) concorda com o raciocínio de que o método se manifesta após a abordagem.

> Talvez exista um fator mais básico do que a escolha entre métodos, isto é, o entendimento subjetivo dos professores a respeito do ensino que eles realizam. Os professores precisam agir com uma concepção pessoal de como o seu ensino leva ao aprendizado desejado – com uma noção de causalidade que dá a eles uma certa credibilidade. Essa concepção pode decorrer de uma série de fontes diferentes [...]. (PRABHU, 1990)

Portanto, compreendo, para fins de orientação deste estudo, que "abordagem"é a esfera mais ampla e deve anteceder os próximos estágios no ensino de línguas, como sugerido por autores da área. Esse conceito, inaugurado por Anthony (1963), entende o caráter abstrato e orientador que compete à abordagem e a destaca em um nível mais alto, no plano das ideias, como uma filosofia de ensinar e aprender línguas, que perceptivelmente se materializa desde o método de ensino, que está logo abaixo, mais palpável e visível, até o último nível que envolve a concretude das técnicas e dos recursos a elas apensados. Da mesma forma, Brown (2002) admite que as definições propostas por Anthony (1963) são as que melhor representam o Ensino de Línguas e, por isso, resistiram admiravelmente

à força do tempo e ainda hoje são atuais e relevantes para a realidade docente, mesmo sofrendo questionamentos e subversões ao longo da história (KUMARAVADIVELU, 2006; RICHARDS J. C.; RODGERS, 1982). E por Almeida Filho (1993), que constata o valor que essa tríade hierárquica representa e, a partir desse construto, desenvolve e apresenta o seu modelo articulado da Operação Global do Ensino de Línguas (OGEL), apud Pontes (2019).

Partindo do posicionamento da abordagem como axiomática e agregadoras das esferas de ensinar e aprender, há a divisão das abordagens sintética ou analítica, que convergem para as macroabordagens do ensino de Línguas: a gramatical e a comunicativa (ALMEIDA FILHO, 2017) conforme tabela a seguir:

Conceitos segundo Pontes (2019) com base em Almeida Filho (2002, 2009, 2012, 2013), Finocchiaro e Brumfit (1983) apud Brown (2001), Krashen (1982) e Nunan (1989):

1. **Língua**

   Macroabrodagem Gramatical: Gramática, estrutura linguística organizada por regras e léxico.

   Macroabordagem Comunicativa: Linguagem, cultura, uso do sistema no trato de temas, ação social, construção de relações, aprendizagem de conhecimentos, criação, manifestação de ser (apresentação pessoal, constituição de identidade de pessoas), fonte dinâmica para construção de sentidos, língua só inicialmente estrangeira, mas que se desestrangeiriza gradualmente.

2. **Ensinar**

   Macroabrodagem Gramatical: Passar a matéria, transmitir conhecimentos, ensino direcionado por métodos pré-montados, dar aulas, seguir o que está no livro didático, ensinar gramática, dar listas de vocabulário, treinar a pronúncia com os alunos, motivar atividades de repetição e preenchimento de lacunas, propor atividades orais ou escritas que automatizem as regras ensinadas, promover a memorização de conteúdos gramaticais e listas de vocabulário de forma ordenada e fragmentada, corrigir erros, o professor produz a língua, ensinar por uma sequência de unidades que evolui de acordo com a complexidade gramatical.

   Macroabordagem Comunicativa: Facilitar o envolvimento do aprendiz em situações reais de comunicação, apresentar temas e tópicos interessantes e relevantes aos aprendentes, esclarecer pontos gramaticais quando o aluno necessitar, promover situações interacionais, fornecer insumo interessante e relevante, propor tarefas que engajem os aprendentes no desenvolvimento da competência comunicativa da fala e escrita integralmente, promover cultura, favorecer o

desenvolvimento dos estilos e estratégias de aprendizagem dos alunos, compartilhar, construir para e com os alunos, criar situações (climas, ambientes, estímulos), proporcionar condições afetivas favoráveis para o envolvimento do aluno com a nova língua, pensar e fazer pensar, trocar, negociar, perturbar-se, o professor não é visto como um transmissor de conhecimento, a sequência do ensino é ordenada de acordo com a temática de interesse do aprendiz.

3. **Aprender**

Macroabrodagem Gramatical: Memorizar regras gramaticais, vocabulário e diálogos prontos como quesitos necessários para o alcance da fluência, aprendizado consciente da estrutura linguística para o uso no futuro, receber conhecimentos do professor e livros didáticos, realizar atividades de repetição e preenchimento de lacunas, fazer atividades orais ou escritas que automatizem as regras aprendidas, decodificar, o aluno é um agente passivo no seu processo de aprendizagem.

Macroabordagem Comunicativa: Adquirir a nova língua de forma subconsciente em ambientes afetivamente propícios; envolver-se; perturbar-se; aprender na e para a comunicação, significar e desestrangeirizar a nova língua com o professor e os colegas, desenvolver e ter consciência das estratégias e estilo de aprendizagem que melhor condizem com as necessidades e particularidades do aprendiz e com a aquisição natural da língua, transformar a identidade, educar a percepção de outras culturas, o aluno se percebe como agente da própria aprendizagem e não um receptor passivo de conhecimento, ser capaz de usar as regras gramaticais ao se comunicar sem necessariamente precisar saber dizê-las.

Em síntese, o ensino de línguas passou por diversas transformações ao longo dos séculos, com o conceito de método ocupando um papel central na busca pelo melhor caminho para a aprendizagem de uma nova língua. No entanto, como apontam autores como Allwright (1991) e Prabhu (1990), a ênfase excessiva no método mostrou-se limitada e, muitas vezes, desconectada das reais necessidades dos aprendizes. A abordagem, sendo uma concepção mais ampla e abstrata, ganhou relevância como norteadora do processo de ensino, oferecendo uma visão mais holística e orientada para as necessidades contextuais e individuais dos aprendizes.

Dessa forma, é possível afirmar que o foco deve estar na abordagem, que, de acordo com Anthony (1963) e Brown (2002), tem um papel fundamental na organização das práticas pedagógicas, servindo de base para a escolha de métodos e técnicas adequados. Assim, o presente estudo adota a abordagem como eixo central para compreender as práticas de ensino de línguas, reconhecendo sua importância na construção de um ensino mais dinâ-

mico, eficaz e contextualizado, alinhado aos paradigmas comunicativos contemporâneos (ALMEIDA FILHO, 1997).

2.4.1 Abordagem Gramatical

A perspectiva gramatical, onde a língua é um sistema independente composto por componentes separadas entre si, e que para se adquirir uma L2 basta montar um "jogo de encaixe", perdurou por muito tempo, desmembrando-se em diversos outros métodos sob um mesmo viés da linguagem.

Abaixo, o quadro de Leffa apresenta características do método mais antigo, o Método da Tradução. É possível verificar que a interação e fatores atrelados aos eventos comunicativos não estão presentes e por muito tempo, não foram considerados.

Características do Método da Tradução
• Memorização do léxico
• Ensino das regras sintáticas
• Dedução
• Tradução de textos para a língua L1
• Versão de textos para a L2
• Ênfase na língua escrita
• Ênfase na literatura da L2

Tabela 2 – Características do Método da Tradução - Fonte: Ensino de línguas: passado, presente e futuro, Vilson Leffa.

Em oposição ao Método da Tradução ou Método Indireto, a utilização de textos com diálogos situacionais, em alguns casos podendo se aproximar da realidade do aluno, tornou-se a forma de ensino oposta. O Método Indireto partia da indução do diálogo para a regra, ao contrário do método anterior que partia da dedução, apresentando a regra para depois colocar em prática nos exercícios.

As imprecisões referentes às nomenclaturas provavelmente iniciaram-se a partir do momento dos métodos resultantes da abordagem gramatical e da popularidade do método audiolingual, no considerado ápice do Ensino de Línguas como área científica durante e após a II Guerra Mundial (Almeida Filho, 2005) (Pontes, 2019). Essa ascensão de um método levou à disseminação de modelos prontos e pré-organizados onde os professores poderiam seguir e planejar suas aulas. O que antes era visto como uma fórmula mágica e de eficácia garantida no processo de EL, foi aos poucos tomando outro caminho por não refletir e acompanhar a complexidade dentro do processo de EL. De acordo com Pontes (2019), a ineficácia é atribuída aos fatores:

- Similaridade entre os métodos em geral;

- Simplificação de questões complexas, como a desconsideração das diferenças entre os aprendizes para o cumprimento de um ensino uniforme e inflexível;
- Impossibilidade de experiências alternativas na língua-alvo;
- Indução dos profissionais no apego a um método e a rivalidades inúteis;
- Construção de uma falsa impressão de eficácia e de respostas definitivas aos questionamentos metodológicos dos professores;
- Redução da capacidade reflexiva docente para tomadas de decisões coerentes às necessidades dos aprendizes.

Previamente, a definição e necessidade de organização e clareza dos termos utilizados acontece devido também com o uso do termo abordagem que surgiu a partir de pesquisas científicas no campo da psicologia comportamental e da linguística estruturalista. Essas distinções caracterizaram os termos abordagem como sendo a teoria e o método como a prática mesmo que durante muito tempo o termo método fosse usado como sinônimo da filosofia ou conhecimento teórico. (BORGES E. F. V.; PAIVA, 2011)

As discussões em relação ao uso dos termos no ensino de línguas, parece, por muitas vezes, persistir e esgotar discussões no meio acadêmico, porém, no contexto de sala de aula de línguas, que cresce a cada dia com surgimento de instituições de ensino de idiomas e escolas bilíngues, é de extrema importância. O uso equivocado da nomenclatura e a falta de conhecimento teórico pode muitas vezes atrapalhar e desorganizar o planejamento de professores, ocasionando a privação de um ensino de línguas eficaz.

Anthony formaliza as definições e destaca o uso de vários termos no contexto de EL como “abordagem aural”; método audiolingual”; abordagem da tradução; método direto e método da mímica-e-memorização (mim-mem); técnicas do modelo”; método da gramática”; “método natural” (BORGES E. F. V.; PAIVA, 2011). Ao organizar e estabelecer de forma hierárquica, Anthony acreditava no avanço das discussões no meio profissional e menos uso equivocado dos termos.

Retomando o conceito de abordagem por ser de suma importância para este trabalho, a natureza da linguagem ou todo o escopo que envolve os princípios da aprendizagem de língua se organizam em uma tríade definida por Richards e Rodgers. Estes consideram a abordagem mais tradicional, sob a perspectiva da teoria da linguagem, sendo a estrutural onde considera-se a língua sendo um sistema que se organiza em unidades. Essa visão da linguagem e aprendizagem de língua influenciou o método direto, *reading-based approach* ou *reading-oral approach* (Darian, 1972). Todavia, essas abordagens continham lacunas onde não era possível identificar quais estruturas gramaticais, padrões de frases e vocabulário eram mais eficazes para cada etapa da aprendizagem (Richards & Rodgers).

Retomando a ideia da estrutura como orientação do ensino de línguas, temos o ensino da gramática como a metodologia mais antiga para o ensino de línguas clássicas como Grego e Latim. O Método Tradicional ou Gramática-Tradução (MT), como é chamado, tinha como objetivo a tradução e compreensão do idioma estudado por meio do domínio da gramática normativa (SILVA, 2019). A forma prática dessa aprendizagem era pautada na memorização de regras e elaboração de listas partindo de um sistema de regras retiradas de textos.

O papel desempenhado pelo professor nessa abordagem estruturalista/ gramatical também era bem característico e por muitos anos se estabeleceu como motriz para o ensino tanto de língua como outras matérias. A postura do responsável era de autoridade e a interação junto aos alunos se resumia a entregas de resultados e com pouca troca. O aluno era o aprendiz e recebia o conhecimento por meio do detentor de conhecimentos linguísticos legitimados sobre a forma da língua.

O método Áudio-Oral ou Audiolingual (MAO), difundido com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, tinha como objetivo ensinar para que os aprendizes conhecessem rapidamente uma língua-alvo. Essa ânsia pela célere aprendizagem não foi solucionada pelo MD devido ao excesso de tempo necessário para um aprendizado eficiente. Havia a necessidade de encurtar o tempo de aprendizagem e de que os resultados alcançados fossem realmente eficazes. (CASTRO SILVA A. N.; SCOVILLE, 2015) Esse método, ordenado pela linguística estrutural e psicologia comportamental, também dá espaço para o desenvolvimento da habilidade oral, mas "o lugar do vocabulário e da gramática não é deixado ao acaso, leitura e escrita intervêm, tão logo os meios linguísticos para tanto estejam assegurados". (MARTINEZ, 2009)

Seguindo os mesmos preceitos, o Método Audiovisual (MAV) também considera a aprendizagem como uma forma de condicionamento e valoriza a estratégia de repetição mecanizada de estruturas. Conforme Martins-Cestaro (2017, p.79):

> A abordagem audiovisual também se situa num prolongamento da abordagem direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, as tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da abordagem direta. (MARTINS-CESTARO, 2017)

Em contrapartida, a reação às metodologias estruturais originadas na teoria condutora desencadeou a busca por métodos e abordagens que preparassem os alunos para situações espontâneas de comunicação (SILVA, 2019). O método ideal deveria abordar as quatro habilidades (*speaking, listening, writing, reading*) com a mesma importância.

Assim como seu extenso uso ao longo dos séculos, as desvantagens foram surgindo no decorrer de novas conjunturas do ensino de línguas. Long (1997) argumenta que o

professor não precisa identificar as necessidades comunicativas específicas dos alunos, o que leva à negligência dos estilos e estratégias de aprendizagem. Nesse modelo, a língua é ensinada de forma artificial, sem incentivo à comunicação criativa, e o processo natural de aquisição não recebe prioridade, já que o ensino segue uma sequência rígida de pontos gramaticais. Além disso, o aluno não participa do planejamento do curso, e parte-se da suposição equivocada de que todas as regras ensinadas serão automaticamente compreendidas e adquiridas. Essa macroabrodagem torna as aulas monótonas, reduzindo a motivação e o engajamento dos alunos, além de reforçar ideias equivocadas sobre o ensino de línguas, como a crença de que a aprendizagem consciente das regras gramaticais é essencial para a aquisição e fluência.

Seguindo o mesmo posicionamento Almeida Filho (2011) pontua que quando há aquisição duradoura é porque a língua se tornou mais significativa e produtiva, ao passo que a aprendizagem sistematizadora demanda um esforço consciente de memorização de regras que brevemente serão desaprendidas.

A aplicação de métodos pré-montados caracterizados pela memorização, foco na forma, despreocupação com o contexto e figura centralizadora do professor remetem aos métodos gramática-tradução e audiolingual (BEZERRA, 2007). Esses métodos demonstram uma praticidade e aplicabilidade para a realidade de muitas instituições e professores, que precisam se moldar a um sistema rígido de tempo e disseminação do conhecimento para o máximo de aprendizes possíveis. Pontes (2019) salienta:

> Uma aula cujo foco é a forma é mais fácil de ser planejada e conduzida. Apesar da conveniência inerente ao que qualifica a macroabordagem gramatical, ela é sobretudo rasa se considerado o dinamismo que envolve o desenvolvimento da aquisição de uma nova língua. A aprendizagem sob essa ótica se limita a um processo que gira em torno da sistematização linguística, nem sempre útil para os aprendizes, como destaca Wilkins (1976), distanciando o aprendiz da vivência autêntica de uma língua mais difícil de se desestrangeirizar. (ALMEIDA FILHO, 1993)

Contudo, assim como a sociedade tem sua dinamicidade, o ensino de línguas segue o mesmo padrão de remodelação as novas perspectivas e fenômenos sociais. Com o Mercado Comum Europeu (mais tarde denominado Comunidade Europeia), projeto que visava a união política e econômica dos países desse continente na convergência linguística e cultural dos países-membros (ALMEIDA FILHO, 1997), nota-se um movimento que valorizava a interação e comunicação, que questionava a abordagem gramatical usada até então.

A evolução dos métodos de ensino de línguas ao longo dos séculos reflete uma busca incessante por abordagens que melhor atendam às necessidades dos aprendizes. A

abordagem gramatical, amplamente utilizada e enraizada no ensino tradicional, enfatizou por muito tempo a memorização de regras e a compreensão estrutural das línguas. Métodos como o Gramática-Tradução foram predominantes, centrando-se na rigidez estrutural e no domínio da gramática normativa. Embora essa abordagem tenha sido a base para o ensino de línguas clássicas e continuado a influenciar diversos métodos subsequentes, os avanços metodológicos gradualmente começaram a incorporar elementos que priorizam a interação, o contexto e a capacidade de comunicação prática.

A transição para métodos mais dinâmicos, como o Método Direto e o Audiovisual, evidencia um movimento em direção a um ensino que não se limita à forma, mas também mostra que há uma busca pelo significado e relevância cultural. No entanto, a abordagem gramatical, mesmo que questionada ao longo das últimas décadas, continua a desempenhar um papel importante, especialmente na estruturação inicial do conhecimento linguístico, demonstrando sua persistente influência na história do ensino de línguas.

2.4.2 Abordagem Comunicativa

A necessidade de se empregar um método comunicativo a partir do início da década de 70 na Europa fez surgir o conceito maior de governar métodos, o de abordagem ou filosofia de ensino. A Abordagem Comunicativa (AC) surgiu, então, entremeada com questões de aprendizagem e uso de línguas no contexto multilingue da emergente União Europeia. A nova filosofia orientadora de métodos de ensino valorizou o ensino significativo da língua, criou novos procedimentos e categorias comunicativas com as quais servir a produção do novo ensino antigramatical para sanar inconvenientes lacunas deixadas pelos métodos formalistas/gramaticalistas anteriores.(CASTRO SILVA A. N.; SCOVILLE, 2015)

A junção de várias disciplinas e inspirado no conceito de competência comunicativa de Hymes (1972) resultou da abordagem comunicativa que considera que, de acordo com Falcão e Spinillo (2003, p.97), "a) é um sistema para expressão de significados; b) tem por função básica a interação e a comunicação; e c) possui uma estrutura planejadora que reflete seus usos e funções". (FALCÃO A. A.; SPINILLO, 2003)

Para Wilkins (1976), essa nova ótica do ensino não se preocupa somente em descrever como as pessoas se comunicam, mas o que elas comunicam, de modo que o ensino seja organizado com base no conteúdo que os aprendentes necessitam para se comunicar numa língua estrangeira, e não a partir da forma. A gramática não seria descartada nessa proposta, mas subordinar-se-ia às demandas semânticas do aprendiz. (PONTES, 2019)

Esse novo panorama de abordagem não descarta a gramática, mas sim, a coloca em lugar de coadjuvante para a comunicação que tem o papel principal. De acordo com Wilkins (1976), o ensino nocional para a aprendizagem de línguas acontece por categorias

semântico-gramatical (noção de tempo, frequência, quantidade, espaço), a modal (atitudes e percepções do falante) e a comunicativa (a mensagem que se quer transmitir).

Todavia, essa perspectiva, apesar de ter sido alavancadora dos estudos de ensino de línguas, sofreu questionamentos quanto a uma nova roupagem daquilo que já era feito na abordagem gramatical, ou seja, substituir listas de itens gramaticais por listas de funções comunicativas.

Para Widdowson, que pontua o avanço no planejamento de conteúdos funcionais, também destaca as limitações existentes com o ensino da língua não contextualizada.

> [...] quando adquirimos uma língua não aprendemos unicamente como compor e compreender frases corretas como unidades linguísticas isoladas de uso ocasional; aprendemos também como usar apropriadamente as frases com a finalidade de conseguir um efeito comunicativo. (WIDDOWSON, 1978)

Widdowson (1978) apresenta um importante conceito para os dias atuais e a realidade do uso da língua na comunicação. O conceito de *use* (uso/comunicação) e *usage* (forma/ gramática) explica a dualidade existente no que se aprende e naquilo que se coloca em prática em contextos e interferências diversas.

Nessa nova perspectiva de abordagem, a função do professor difere das propostas anteriores no momento em que ele passa a ser o mediador da aprendizagem e promove situações de uso da língua, tornando seus alunos competentes comunicativamente. "Daí o conceito de competência comunicativa, com o objetivo de usar o idioma no seu sentido real, isto é, ser capaz de usar a língua, de produzir e compreender textos nas línguas-alvo". (CASTRO SILVA A. N.; SCOVILLE, 2015) Littlewood (1981) apud Pontes (2019) define o professor como facilitador da aprendizagem, que supervisiona o processo de aquisição, coordena atividades conforme o progresso e necessidades dos alunos, fornece insumos, e avalia individualmente o aprendizado para planejar aulas e cursos futuros. (PONTES, 2019) E também afirma:

> Atividades comunicativas potencializam a motivação do aprendente, visto que o objetivo usual de quem aprende uma nova língua é a comunicação em detrimento do domínio gramatical; possibilitam a aprendizagem natural; criam espontaneamente contextos que dão suporte à aquisição; enfatizam a interação, que favorece relações positivas e cooperativas entre aprendizes e aprendizes e professores, diminuindo a ansiedade; humanizam o ambiente de aprendizagem, favorecendo o acolhimento das necessidades dos aprendizes; facilitam a expressão individual dos aprendentes, que integram a nova língua com a sua própria identidade, fortalecendo a autoconfiança. (PONTES, 2019)

O mesmo autor ressalta a importância da afetividade na atitude do professor, que deve ir contra a força dos fatores externos do ambiente que tendem a gerar constrangimentos também resultantes de fatores emocionais. Esse posicionamento está alinhado com a hipótese do filtro afetivo de Krashen (1978, 1982, 1985, 2013) que explica, "O filtro afetivo é um bloqueio mental que impede os adquirentes de utilizarem plenamente o insumo compreensível que eles recebem para a aquisição da língua."(KRASHEN, 1985, p. 81).

Em resumo, o ensino de línguas passou por uma evolução significativa ao longo dos séculos XIX, XX e XXI, adaptando-se para atender às necessidades e demandas de uma sociedade em constante transformação. Da metodologia tradicional de gramática-tradução vinculada a abordagem formalista/ gramatical ao enfoque contemporâneo na comunicação eficaz referente a abordagem significativista/ comunicativa (Almeida Filho, 1996), essa trajetória histórica evidencia a importância de práticas pedagógicas no ensino de línguas que respondam às necessidades individuais dos alunos e ao contexto social mais amplo em que tanto os alunos quanto os professores estão inseridos.

Todavia, a visão comunicativa não descarta os traços da sua "opositora", afinal, uma sala de línguas não se estabelece por momentos e estratégias rígidas ao ponto de não caberem práticas heterogêneas. Ao menos, deveria ser assim, pois ao se tratar de indivíduos interagindo, a flexibilidade e adaptação de recursos e materiais é necessária para o progresso da turma. Muitas vezes, o professor que utiliza da abordagem comunicativa, pode necessitar de recursos da abordagem gramatical para tornar o ensino mais palpável e condizente com a situação, e vice- versa. Como ressalta Freitas & Barbirato (2013) sobre o uso de estratégias gramaticais dentro da abordagem comunicativa:

> A gramática tem sua importância reconhecida na abordagem comunicativa. Porém, há entendimento de que o aprendiz a percebe de forma mais significativa quando a relaciona a necessidades e experiências comunicativas (SAVIGNON, 1991), o que corresponde a um ensino contextualizado da gramática, com foco em aspectos do discurso e das normas sociais. (BARBIRATO R. DE C.; MATEUS, 2013)

Mesmo se mostrando eficaz e integrada, a abordagem comunicativa, por muitas vezes sofre com a resistência em sua adoção como filosofia de ensino de línguas, principalmente devido à falsa aparência de não possuir parâmetros e estruturação tão rígida quanto a gramatical. Bezerra (2007) pontua alguns obstáculos, e ressalta o uso de LD como recurso de "salva-vidas" no percorrer do ensino:

> Ainda é forte entre aprendizes e ensinantes a visão de língua/linguagem como sinônimo de gramática e a consequente concepção de que ensinar e aprender uma língua é ensinar e aprender gramática.

> Parece não haver lugar seguro para professores e alunos fora da gramática, tanto no contexto das escolas regulares (públicas ou privadas), quanto no das escolas de línguas (no ensino regular ainda se enfrenta uma situação de descaso e desinteresse dos alunos por aprender línguas na escola). Aliado a isso, temos a predominância da ideia de língua estrangeira, a necessidade de seguir o LD integralmente e a obsessão pela pronúncia nativa perfeita. Entretanto, alguns professores engendram momentos de escape, nos quais estimulam o potencial comunicativo. (BEZERRA, 2007)

No entanto, é importante compreender que a Abordagem Comunicativa não rejeita o ensino da gramática, mas a insere dentro de um contexto de uso significativo, no qual a forma linguística é trabalhada a partir de situações reais de comunicação. A competência gramatical, portanto, é vista como um dos componentes da competência comunicativa, conceito-chave desenvolvido por Hymes (1972) e ampliado por Canale e Swain (1980), que também incluem as competências sociolinguística, discursiva e estratégica. (HYMES, 1972; CANALE M.; SWAIN, 1980)

Diversos métodos foram desenvolvidos dentro dessa abordagem, oferecendo suporte teórico e prático ao ensino de línguas de forma contextualizada. O *Task-Based Language Teaching (TBLT)*, por exemplo, organiza o ensino em torno de tarefas comunicativas reais, nas quais a gramática pode emergir de forma natural e funcional (ELLIS, 2003). Da mesma forma, atividades como lacunas de informação, *role-plays*, simulações, projetos e o ensino baseado em conteúdo (CBI) permitem que os aprendizes mobilizem conhecimentos linguísticos em contextos autênticos e significativos (LITTLEWOOD, 1981; LARSEN-FREEMAN, 2000; BRINTON; SNOW; WESCHE, 2003).

Embora esses métodos não sigam uma sequência linear de tópicos gramaticais, como fazem as abordagens estruturais, eles partem de uma concepção de língua como prática social e veem o uso da linguagem em interação como o verdadeiro motor da aprendizagem. Nesse sentido, o papel do professor não é o de transmitir regras gramaticais isoladamente, mas o de criar oportunidades para que os aprendizes usem a língua com propósito comunicativo, promovendo a reflexão linguística de forma contextualizada.

Em conclusão, o avanço dos ideais comunicativos no ensino de línguas representa uma mudança significativa em relação aos métodos tradicionais, principalmente o gramatical. Ao priorizar a comunicação real e a interação entre aprendizes, essa abordagem promove um ambiente de aprendizado mais natural, motivador e humanizado, onde a ansiedade é reduzida e a autoconfiança fortalecida (LITTLEWOOD, 1981). O papel do professor se transforma de transmissor de regras para facilitador da autonomia comunicativa dos alunos, que participam ativamente do processo. Assim, essa perspectiva comunicativa se consolida como um paradigma dinâmico e fértil para pesquisas científicas voltadas ao ensino de línguas (ALMEIDA FILHO, 2017), oferecendo uma base sólida para um ensino

mais efetivo e centrado no aprendente. (ALMEIDA FILHO, 2017)

2.5 ENSINO DE LÍNGUA NO BRASIL HOJE

Em tempos de intensa globalização, ocorre uma transformação significativa no cenário social, cultural e linguístico em todo o mundo. Portanto, com a diluição de barreiras e maiores conexões entre nações e indivíduos, é inegável a crescente importância do aprendizado de línguas adicionais, as quais são consideradas de grande valor no mercado econômico. Nos últimos anos, no Brasil, um país a rigor multilíngue (muitas línguas maternas nele correntes) e unilíngue (no sentido de possuir uma única língua, a portuguesa, como língua materna de comunicação de aproximadamente 99% da sua população) testemunhou a ocorrência de várias mudanças no ensino de idiomas. (MEGALE, 2019) Pergunta-se se essas ditas mudanças foram de fato autênticas ou reais no sentido de provocar mudanças radicais (de raiz) na concepção de planejamento, execução e avaliação de resultados dos massivos sistemas públicos de ensino e na imensa malha privada de instituições em que são ensinados idiomas (Inglês e Espanhol nas últimas décadas). Mesmo com o espaço curricular de duas aulas em cada uma das 40 semanas letivas, isto é, 80 aulas que se reduzem a 60 horas de instrução na língua na melhor hipótese de aproveitamento, o ensino de outras línguas não é reconhecido nacionalmente como de sucesso, ainda que parcial. Esse fenômeno da realidade de ensino escolar das línguas, principalmente, posiciona o inglês, uma língua franca global, tida como essencial para a comunicação inter nações, como timidamente aproveitada não havendo determinação expressa em políticas como comprova a ausência de exames nacionais de mensuração do desempenho dos que cumprem as etapas de escolaridade.

Ao passo que o inglês tem sido objeto de iniciativas de excelência em locais isolados frutos de projetos institucionais exitosos em escolas bilíngues, centros de ensino de línguas e escolas isoladas, o ensino de idiomas carrega o ônus de seus magros resultados por meio de ensino em condições adversas e muito adversas no território nacional e apesar de esforços de pesquisa em centros universitários públicos nos quais os resultados teóricos não parecem alterar o mundo prático de modo inequívoco. O longo caminho do EL em sua história brasileira mostrou-se incapaz de reajustar rotas e flexibilizar processos ao longo dos últimos cinco séculos.

O anseio pelas competências em língua estrangeira de hoje faz com que o cenário de ensino de idiomas, iniciado com a escolarização no século 19, a chamada universalização do ensino fundamental nos anos 60 do século passado, e os novos desafios digitais deste século 21, seja visto como responsável pela educação de línguas, que está em constante conflito com a realidade formadora de quadros disponibilizados para a ampliação, inovação e formatação de cursos para novos grupos e públicos de aprendizes. Apesar da necessidade de

atualização constante, o EL muitas vezes se depara com costumes e práticas inorgânicas, estagnadas devido às práticas gramaticais bastante consagradas nos séculos anteriores. Costumes como repetição e padrões estruturalistas tendem a enrijecer e estagnar a sala de aula de idiomas, ao passo que o contexto atual demanda maior flexibilidade e conexão com as influências externas à sala de aula e práticas tecnológicas. De acordo com Almeida Filho (1999) é preciso:

> [...] ter sempre a capacidade de se reinventar no decorrer de sua prática docente, abrindo os olhos para novas tecnologias que podem não só ajudar no processo de ensinar, mas tornar uma aula inesquecível para o aprendiz, proporcionando o real conhecimento e capacidade de uso de uma língua na interação com outros usuários dela. (ALMEIDA FILHO, 1999)

O uso de tecnologias em ambiente de ensino de línguas não estaria de fora dessa nova conjuntura da sociedade. Os alunos, muitas vezes, possuem maior conhecimento e exposição aos novos meios de comunicação que deixam a sala de aula para trás e os professores longe das linguagens e formatos de interação daqueles que estão aprendendo. Desmistificar e facilitar a inserção dos novos recursos como aliados ao processo de ensino de línguas deve, desde então, ser algo presente e constante na docência para que em momentos de crises, como foi o caso da pandemia de COVID-19, a tecnologia não seja tão assustadora e distante das práticas usuais dos professores. Rosário e Turbin (2021) salientam:

> Pensando nesse contexto atual que vivenciamos e no impacto do uso das novas tecnologias redefinindo a formação de professores, é válido refletirmos sobre os efeitos positivos e negativos sentidos pelos professores/as em relação a essas questões. Afinal as tecnologias digitais são aliadas no fazer docente, estão presentes no cotidiano de muitos estudantes que, cada vez mais conectados, compartilham informações, postagens, vídeos, fotos através da rede web. Logo,as TDIC não podem ficar alheias ao ensino de línguas. (ROSÁRIO J. M. C. DO; TURBIN, 2021)

Ademais, mesmo com a crescente busca pelo ensino de Inglês (EI) mais cedo na escolaridade, ainda é de caráter facultativo e muito experimental nas séries iniciais do Ensino Fundamental público, o que diverge das instituições privadas e institutos de idiomas (Rocha, 2006; Santos 2005; entre outros). Além da não obrigatoriedade, a falta de alinhamento e parâmetros explícitos específicos no EI resulta em sequelas negativas e disfunções no contexto de ensino de línguas no Brasil. De acordo com Scaramucci, Costa e Rocha (2008):

> De um modo geral, os cursos de línguas nos Ciclos 1 e 2 do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras vêm ainda ocorrendo de forma aleatória, precariamente planejada e, assim, bastante fragmentada e pouco satisfatória. (SCARAMUCCI M. V. R.; COSTA, 2008)

Essa crescente busca em iniciar o EI cada vez mais cedo já é uma ideia difundida e popularizada entre as famílias, que muitas vezes se apoiam na justificativa da necessidade do investimento no aprendizado de inglês para reforçar potencialidades para o mercado de trabalho no futuro, e também recorrem a crenças de que crianças aprendem mais rápido que adultos. Essa pressuposição, muitas vezes no âmbito da LA, tem apoio de teorias como Hipótese do Período Crítico (HPC), defendida por Penfield & Roberts (1959) e Lenneberg (1967), que se apoiam no fato de que a criança possui maior plasticidade cerebral durante os primeiros anos da infância. Todavia, autores como Bialystok (2001), Johnstone (1994,2002) e Moon (2000) dão relevância a outros fatores como o alinhamento de objetivos ao contexto de ensino, formação de professores, adequação à realidade da criança em contexto de EL e tempo de exposição à língua-alvo com qualidade e variedade.

No contexto educacional brasileiro, os parâmetros para o ensino de LE ainda são necessários para investigações e aprofundamento referentes às necessidades dos aprendizes infantis, para que sejam traçadas metas e objetivos mais efetivos. De acordo com Rocha, Costa e Scaramucci (2008):

> Dessa forma, para que consigamos traçar parâmetros apropriados para o ensino de LE na infância no Brasil, parece urgente a reflexão sobre as políticas educacionais existentes e referências oficialmente estabelecidas para o ensino de LE nas escolas regulares brasileiras. Torna-se clara a relevância de voltarmos nossa atenção à delimitação de objetivos que se mostrem adequados para orientar o processo de ensino de LEC, especificamente, a fim de que este cumpra seu papel formativo e emancipatório (Freire, 1986,1998,2004; Rajagopalan, 2005), seja na educação formal ou nos Institutos de Idiomas. (SCARAMUCCI M. V. R.; COSTA, 2008)

Diante desse contexto, esta pesquisa busca trazer mais aprofundamento no assunto Línguas para o Ensino a Crianças (LEC) de forma global e explorar o ambiente de LEC no ensino de idiomas em ambiente virtual em nossos dias. Hoje, o panorama de LEC possui modalidades que, na maioria das vezes, estão alinhadas aos parâmetros de instituições escolares regulares sistematizadas pela BNCC. Esta, por não apresentar o EI obrigatório antes dos anos finais do Ensino Fundamental, deixa espaço para a implementação de programas de LEC que, de acordo com McKay (2006, p.03), podem ser introdutórios ou de conscientização, com pequeno número de aulas semanais (*awareness programmes*

ou *introductory programmes*). Programas regulares (*scheduled foreign language classes*) possuem uma carga semanal maior e se encaixam principalmente com o EL na maioria das escolas privativas e nos institutos de idiomas. E há, ainda, os programas de imersão parcial (*partial immersion programmes*) e imersão total (*total immersion programmes*) que se enquadram no programa de ensino bilíngue, onde todas as disciplinas ou parte delas são ministradas na LE. (MCKAY, 2006)

As possibilidades de programas para o ensino de LEC abrem espaço para discussões referentes ao verdadeiro propósito da aprendizagem de línguas na infância. Com o cenário de EI vasto e voltado muitas vezes para a maior captação de clientes, é perceptível que o objetivo principal de se ensinar línguas na infância pode ser distorcido e reformulado para agradar um público esperado, como nos casos de cursos e ensino de LEC voltados para aprovação em provas e testes de nivelamento. Rocha (2010) enfatiza a importância de um ensino adequado às necessidades dos alunos:

> É importante que os objetivos centrais da aprendizagem de línguas na infância, que primam pela sua formação global, voltem-se para o desenvolvimento de uma gama de capacidades que visem ao bom desempenho do aprendiz também nas esferas sociais cotidianas, com base em práticas sociais que façam parte de seu crescimento, tais como brincar, contar (em verso ou prosa), cantar, entre outras. (ROCHA C. H.; TONELLI, 2010)

Infere-se a partir do que foi citado acima que a inserção do EL na infância está relacionada principalmente às práticas orais e comunicativas como objetivo inicial. A interculturalidade também mostra ser um elemento crucial no desenvolvimento de um aprendiz que seja capaz de respeitar as diferenças identitárias na sociedade contemporânea. Além disso, é possível trabalhar com outras formas de linguagem e abordar valores para uma construção de conhecimentos sobre culturas locais e globais que valorizem os interesses, as visões e a identidade (linguística) do aprendiz. (RAJAGOPALAN, 2005)

Concluindo, a complexidade e os desafios do ensino de línguas estrangeiras no Brasil, especialmente do inglês, refletem a necessidade urgente de reformas estruturais e metodológicas profundas. A globalização intensificou a demanda por competências linguísticas, destacando a discrepância entre as expectativas e a realidade educacional no país. Apesar de algumas iniciativas bem-sucedidas em contextos isolados, a fragmentação e a inconsistência no planejamento e na execução do ensino de línguas ainda representam obstáculos significativos. Superar essas barreiras exige a integração das novas tecnologias, a formação contínua dos professores e a definição clara de objetivos educacionais. O cenário atual pede uma abordagem mais flexível, alinhada às demandas contemporâneas, na qual a interculturalidade e a prática comunicativa sejam valorizadas. Somente assim o ensino de línguas poderá se transformar em um instrumento efetivo de inclusão e desen-

volvimento social, capacitando os aprendizes a interagir de maneira eficaz em um mundo cada vez mais interconectado.

2.6 A ESPECIALIDADE DO ENSINO DE LÍNGUA PARA CRIANÇAS

É muito comum ouvirmos da comunidade em geral afirmações como "crianças aprendem muito mais rápido outro idioma"ou "a capacidade de uma criança aprender outro idioma é muito maior que a de um adulto."Dependendo da perspectiva em que essas afirmações forem analisadas, em parte serão genuínas. O que muitas vezes é omitido nesse processo é que há um enorme esforço subconsciente pelos pequenos aprendizes focado na realização das tarefas e atividades propostas e para alcançar o sucesso, internalizam a língua nativa e segunda língua (Brown, 2002).

De acordo com Brown (2002), o que distingue o processo de aprendizagem entre crianças e adultos é a diferença na atenção periférica às formas da linguagem, ao passo que os adultos possuem uma atenção focal nas formas da linguagem. Ou seja, enquanto as crianças percorrem um caminho de espontaneidade e objetividade principalmente na conclusão das tarefas, deixando de lado, muitas vezes, as formas da linguagem, os adultos tendem a ser aprendizes com maior auto-regulação e constroem o conhecimento por meio de formas e estruturas da língua.

Para facilitar o entendimento do processo de aprendizagem de segunda língua por crianças, Brown (2002) divide-o em cinco categorias que podem facilitar o planejamento dos professores e seu entendimento de cada etapa cognitiva dos alunos. A primeira categoria refere-se ao desenvolvimento intelectual de cada etapa, que pode ser dividido de acordo com as séries de desenvolvimento de Piaget. Sendo assim, ao reconhecer as limitações e possibilidades dentro de cada fase, os professores saberão caminhar e observar até onde é necessário abordar, ou não, regras gramaticais, termos abstratos e trabalhar a repetição, uma vez que as crianças até a idade de 11 anos, por exemplo, estão na fase de operações concretas e focadas no aqui e agora, ao invés de se auto regular para estar o mais próximo possível da gramática normativa. Isso corrobora para o entendimento e percepção do andamento das aulas que serão analisadas nesta pesquisa, uma vez que os três alunos participantes estão na faixa etária de 10 e 11 anos.

A segunda categoria trata do tempo e capacidade de atenção de crianças e adultos, desmistificando a ideia de que crianças têm menos foco. O interesse no conteúdo é o que realmente diferencia a atenção entre eles. Tarefas difíceis ou entediantes desviam a atenção das crianças, exigindo que os professores recuperem seu interesse. A motivação intrínseca é mais comum nos adultos, o que torna o ensino infantil desafiador. Os professores precisam criar aulas envolventes e interativas para manter o interesse e a curiosidade das crianças.

A terceira categoria está relacionada a algo bem particular das crianças, o *input* sensorial, ou seja, a capacidade de absorver informações por meio de estímulos sensoriais. Brown (2002) enfatiza que ao trabalhar com crianças é necessário ir além de tarefas que sejam somente visuais e sonoras. Utilizar recursos que estimulem o corpo e a interação serão sempre mais eficazes e significativos.

A quarta categoria está ligada a fatores emocionais por entender que o afeto e a sensação influenciam no processo de aprendizagem. Muitas vezes ouvimos que adultos se restringem e se sentem mais julgados ao expor-se em ambiente de segunda língua e que crianças não. Todavia, crianças estão construindo sua personalidade e tentando se colocar em meio a grupos, portanto professores podem transformar esse ambiente muitas vezes hostil, em um ambiente fraterno e favorável aos "erros"de percurso.

Finalizo com a categoria em que Brown (2002) mostra a necessidade de aprendizagem fazer sentido, ou seja, o conteúdo para as crianças tem que ser autêntico e significativo. Aquilo que elas estão aprendendo tem que fazer sentido no contexto delas, algo muito abstrato e fora de enquadramento com a realidade deles, não será absorvido com facilidade.

Todas essas categorias reforçam a importância e a necessidade de investimento e qualificação em professores de línguas para crianças. O ato de ensinar vai muito além de conhecer a língua em uso, mas também as técnicas, abordagens e métodos eficazes para cada etapa de desenvolvimento cognitivo, além de um olhar despido de preconceitos e barreiras relacionadas ao panorama social, político, econômico em que esse aprendiz se desenvolve.

Com isso, é compreensível que o início do aprendizado de segunda língua ainda na infância, atualmente seja um atrativo entre as famílias devido aos dois lados do cérebro da criança estarem mais conectados, uma vez que o processo de aquisição da linguagem ocorre predominantemente no lado direito do cérebro antes de se consolidar do lado esquerdo e iniciar o processo de lateralização cerebral na puberdade. Portanto, de acordo com Schutz (2004), o período ideal para começar a aprender uma segunda língua é na pré-escola, entre os três e os seis anos de idade, porque nessa faixa etária, as crianças tendem a absorver o conhecimento com mais facilidade, aproveitando ao máximo o que aprendem nos primeiros anos de vida. (SCHÜTZ, 2004)

Colocando em prática o aparato teórico sobre aquisição de segunda língua na infância, é perceptível o reforço de atitudes e comportamentos dos professores para planejarem lições lúdicas, modernas e interessantes em contextos diversos. Isso requer muito preparo e estudo além de ambiente que propicie interações autênticas. Genesee (1987), por exemplo, explica sobre a instrução individualizada no processo de aquisição de segunda língua:

> É axiomático no desenvolvimento que, não obstante padrões ge-

> rais na pré-escola e nos primeiros anos escolares, há uma tremenda variação no desenvolvimento das crianças mesmo dentro do mesmo grupo sociocultural. Tais diferenças experiências/de contexto (sociais, nutricionais, psicomotoras, etc.) entre as crianças. Para ser significativa em termos de desenvolvimento, a instrução para crianças aprendendo uma segunda língua também deve ser individualizada para levar em conta diferenças importantes entre os jovens aprendizes. (GENESEE, 1987)

Logo, trazendo esse olhar para contextos mais próximos das instituições de ensino de línguas, é possível inferir que grupos e turmas com muitos alunos em sala dificultam a tarefa do professor de singularizar e acompanhar o processo de aprendizagem dos seus alunos. Ademais, é sempre relevante reforçar o aspecto a aprendizagem de segunda língua que englobe aspectos gerais do desenvolvimento cognitivo da criança e a adaptação das lições ao repertório real dos alunos. Genesee destaca (1987):

> Porque os estudantes de segunda língua acham difícil aprender novas habilidades linguísticas que se referem a conceitos abstratos, operações cognitivas ou experiências que ainda não fazem parte de seu repertório intelectual, eles devem primeiro ter oportunidades de aprender a língua em conjunto com experiências que sejam compatíveis com suas habilidades e conhecimentos atuais. Dessa forma, aprender novas habilidades linguísticas para falar sobre o que já é conhecido ou já foi experimentado será facilitado. (GENESEE, 1987)

Esse interesse pela aprendizagem de segunda língua, especificamente da língua inglesa, no contexto do Brasil atual, faz com que escolas bilíngues e institutos de idiomas sejam a opção viável para o primeiro contato com a segunda língua. De acordo com Rocha (2008), apesar de as tentativas de implementação do ensino de línguas para crianças nos anos 60 terem sido frustrantes, hoje nos deparamos com um cenário muito mais propício devido à diversidade linguística e cultural e acesso a tecnologias que facilitam e ampliam os meios de comunicação. Portanto, o inglês gera o interesse na aprendizagem na infância por ser a língua universal ou internacional. De acordo com pesquisas, Rocha (2008) salienta que há um movimento que fortalece o ensino de inglês na infância devido ao fato de que crianças têm mais êxito em relação a adultos. A relação existente na aparente facilidade na aprendizagem de línguas por crianças está relacionada com a hipótese do Período Crítico, que diz haver maior sucesso na aprendizagem de LE até os doze anos. Essas afirmações entram em conflito com a afirmação de Rocha e Basso (2008) que relacionam o sucesso da aprendizagem aos objetivos bem delineados e bem estruturados. As autoras retomam a importância das competências necessárias para a atuação de professores na área. Outro fator relevante é o papel da afetividade e da qualidade de interação.

Segundo Celso Antunes (2004):

> [...] quando a aprendizagem da segunda língua se processa após a alfabetização, tudo torna-se muito mais difícil [...] toda a morfologia do lado esquerdo do cérebro já se moldou [...]"por isso é importante estimular o cérebro da criança antes dos seis anos, pois esta desenvolverá a linguagem mais facilmente e aprenderá a segunda língua, na maioria das vezes, sem dificuldades. (ANTUNES, 2004)

No contexto do ensino de línguas para crianças, a teoria das inteligências múltiplas de Gardner (1983) propõe implicações práticas significativas. Os educadores são incentivados a incorporar uma variedade de atividades que abrangem as diferentes formas de inteligência, indo além das abordagens tradicionais baseadas apenas em habilidades linguísticas. A personalização do ensino torna-se essencial, reconhecendo que as crianças possuem estilos de aprendizado únicos e distintos pontos fortes. (GARDNER, 1983) Isso implica o desenvolvimento de métodos de ensino flexíveis que se adaptem aos diversos estilos de aprendizado, incluindo atividades musicais, dramáticas, visuais e físicas.

Genesee (1987) reforça a importância da aprendizagem significativa:

> Conteúdo significativo oferece uma motivação para a aprendizagem de línguas que vai além da própria língua. Em geral, poucas crianças em idade escolar estão interessadas em aprender línguas apenas por sua própria causa. Integrar a aprendizagem de línguas com conteúdo significativo e interessante também fornece uma base substancial para a aprendizagem de línguas. Em outras palavras, o conteúdo não linguístico oferece 'ganchos cognitivos' nos quais novas estruturas e habilidades linguísticas podem ser ancoradas. (GENESEE, 1987)

Ao adotar essa visão, os educadores têm a oportunidade de criar ambientes de aprendizado mais enriquecedores, que reconhecem e valorizam a diversidade de inteligências presentes em cada criança. Essa perspectiva não apenas redefine o conceito de inteligência, mas também oferece estratégias pedagógicas mais eficazes para promover um desenvolvimento holístico e significativo nas crianças durante o processo de aprendizado de línguas.

Além disso, as crianças demonstram capacidade de utilizar estratégias que auxiliem na aprendizagem de segunda língua por meio da interpretação do sentido e da situação, o que facilita na compreensão e assimilação de palavras dentro de um contexto. Em atividades que envolvam tarefas "*tasks*"ou projetos, a aprendizagem do conteúdo estaria disfarçada e a criança, de forma espontânea, entra em contato com a segunda língua. O

uso dessas estratégias comunicativas favorece o engajamento dos alunos permitindo que as crianças usem outras habilidades linguísticas. De acordo com Moon (2000):

> Essa habilidade de buscar significado é muito útil na aprendizagem de línguas, pois permite que as crianças compreendam o que está acontecendo em uma situação, como uma história, um vídeo, uma conversa, e isso então os ajuda a atribuir significado às palavras usadas. O uso de jogos de comunicação, dramatização, trabalhos de projeto, narração de histórias e atividades práticas no ensino permite que as crianças aproveitem essa habilidade de buscar significado. (MOON, 2000)

O processo de aprendizagem de uma segunda língua na infância é um campo vasto e complexo, onde diferentes teorias se entrelaçam para oferecer um entendimento mais profundo. Desde a compreensão dos estágios de desenvolvimento cognitivo da criança até a aplicação das teorias pedagógicas mais recentes, os educadores têm o desafio e a responsabilidade de criar ambientes de aprendizagem significativos e inclusivos. A partir da integração de teorias como a de Piaget, Chomsky, Gardner e outros, é possível projetar práticas pedagógicas mais eficazes, que reconheçam e valorizem a diversidade de inteligências e estilos de aprendizado das crianças. Para mais, a importância da interação social, do ambiente familiar e do contexto cultural não pode ser subestimada, pois são fundamentais para o desenvolvimento global da criança. Portanto, investir na formação contínua de professores, na criação de currículos flexíveis e na promoção de ambientes de aprendizado presenciais e *online* estimulantes é essencial para garantir que as crianças tenham sucesso na aprendizagem de uma segunda língua e possam se tornar cidadãos globais competentes e confiantes.

2.7 O ENSINO DE LÍNGUAS EM MEIO DIGITAL

O termo tecnologia é hoje difuso em praticamente todos os aspectos de nossas vidas. Embora muitas vezes limitemos o conceito de tecnologia a tudo o que envolve itens e sistemas associados a computadores e dispositivos eletrônicos, a tecnologia é mais ampla e profunda em sua concepção. Para Kenksi (2012), a tecnologia está presente na vida do homem desde sempre, abrangendo tudo o que foi desenvolvido ao longo do tempo para garantir inovação por meio de materiais mais potentes. Isso permitiu que povos capazes de desenvolver novas tecnologias dominassem e acumulassem riquezas.

Partindo do pressuposto de que a tecnologia é tudo aquilo que permite a inovação em relação a algo obsoleto ou menos eficaz, a educação é uma área que sempre busca estar atenta aos novos recursos que possibilitem a melhoria do ensino. No entanto, é necessário fazer um recorte, pois, na maioria das vezes, a falta de investimento impossibilita que tais

recursos tecnológicos atinjam vários públicos. No contexto do ensino *on-line* de línguas, é imprescindível que o acesso a recursos como computador e *internet* seja viável. Pereira (2021) ressalta as lacunas enfrentadas pela exclusão digital como pauta importante nos debates educacionais:

> A maioria dos problemas que as instituições de ensino na Sociedade da Informação irão enfrentar é comum a todas as instituições, não somente no Brasil, mas em todo o mundo. Para aqueles que ainda não se alertaram, a Sociedade da Informação nos conduz, irreversivelmente, à globalização. (PEREIRA, 2021)

Além disso, o autor destaca a importância de dominar a tecnologia para o acesso ao conhecimento:

> Para isso, precisamos dominar a tecnologia da informação, estou me referindo a computadores, *softwares, internet*, correio eletrônico, serviços, [...] que vão muito além do aprender a digitar, conhecer o significado de cada tecla do teclado ou usar *mouse*. Precisamos dominar a tecnologia para que, além de buscarmos a informação, sejamos capazes de extrair conhecimento. (PEREIRA, 2021)

Retomando o histórico dos recursos tecnológicos na educação, especialmente o uso de computadores como mediadores no ensino de línguas, Warschauer (1996) classifica essa evolução em três fases. A primeira, behaviorista (anos 60 e 70), focava em exercícios de repetição desenvolvidos por computadores. A segunda, comunicativa (anos 70 e 80), abandonou frases pré-fabricadas, priorizando o aprendizado da língua sem foco nos erros. A terceira fase, integrativa, surgiu com a criação da *World Wide Web (WWW)*, que permitiu a publicação e o compartilhamento de informações, além de mensagens síncronas e assíncronas. (PAIVA, 2019)

Além dos recursos de aprendizagem no ensino de línguas, a tecnologia proporcionou aos professores e estudiosos da área, trocas e interações que propiciam a formação continuada sem limites geográficos. Foi o caso da primeira e maior lista de discussão via *e-mail* de professores de inglês do mundo inteiro (*TESL-L*) entre 1991 e maio de 2012. A tecnologia passou então a ser mais presente e aceita em meios acadêmicos, e no Brasil começaram a surgir laboratórios de informática com acesso à *internet* voltados também para alunos de Letras. (PAIVA, 2019)

Atualmente, estamos rodeados de dispositivos tecnológicos que se tornaram tão comuns que muitas vezes são considerados banais. Para as novas gerações, computadores, *tablets* e *smartphones* fazem parte da construção do letramento. Além dos computadores, os *smartphones* mostraram-se mais recorrentes do que outros dispositivos, como os *tablets*.

(PAIVA, 2019) De acordo com o Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC.BR, 2023), 95% dos lares possuem celulares, enquanto *tablets*, computadores e *notebooks* ocupam as últimas posições.

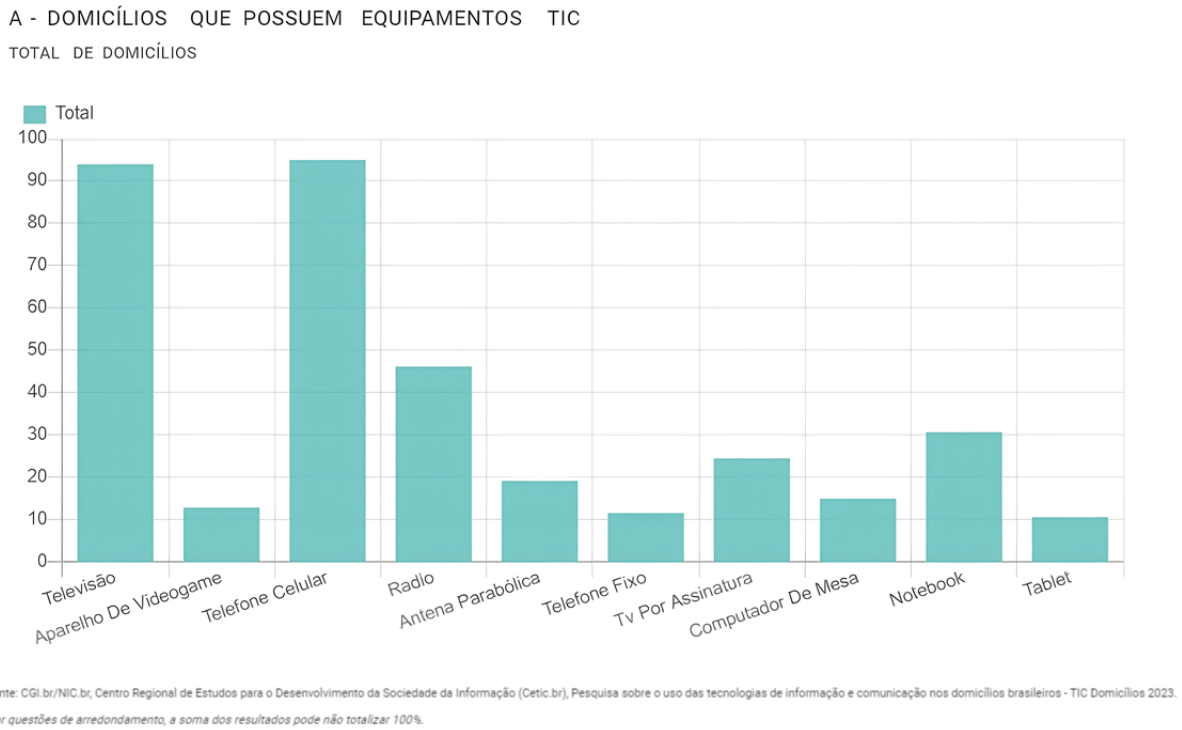


Figura 5 – Gráfico de domicílios que possuem equipamentos TIC relativo ao ano de 2023. Disponível em: <https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Domic%C3%ADlios>

Ao passo que as tecnologias vão sendo implementadas dentro e fora do contexto da sala de aula, elas continuam a influenciar o ensino de línguas, uma vez que propiciam o contato com novas culturas e linguagens de forma rápida e acessível para uma parcela da população.

De acordo com a Figura (6), indivíduos de 10 anos já acessam a *internet* diariamente, o que indica o acesso desde cedo por crianças a conteúdos e recursos tecnológicos. Porém, os dados apresentados na Fig. (7) mostram que o número de crianças com letramento digital capazes de utilizar computadores com outros objetivos, como educação, é menor em relação a outras faixas etárias. O que contradiz os resultados do segundo gráfico que mostra a frequência do uso da *internet*, quase que diária, por crianças de 10 a 15 anos. Esses dados refletem que a frequência de uso não necessariamente dá autonomia e capacidade de uso para as crianças, além de influenciarem nas dificuldades encontradas em atividades *on-line* realizadas por meio de computadores, onde as crianças ainda necessitam do auxílio de adultos para aproveitar totalmente uma aula *on-line*.

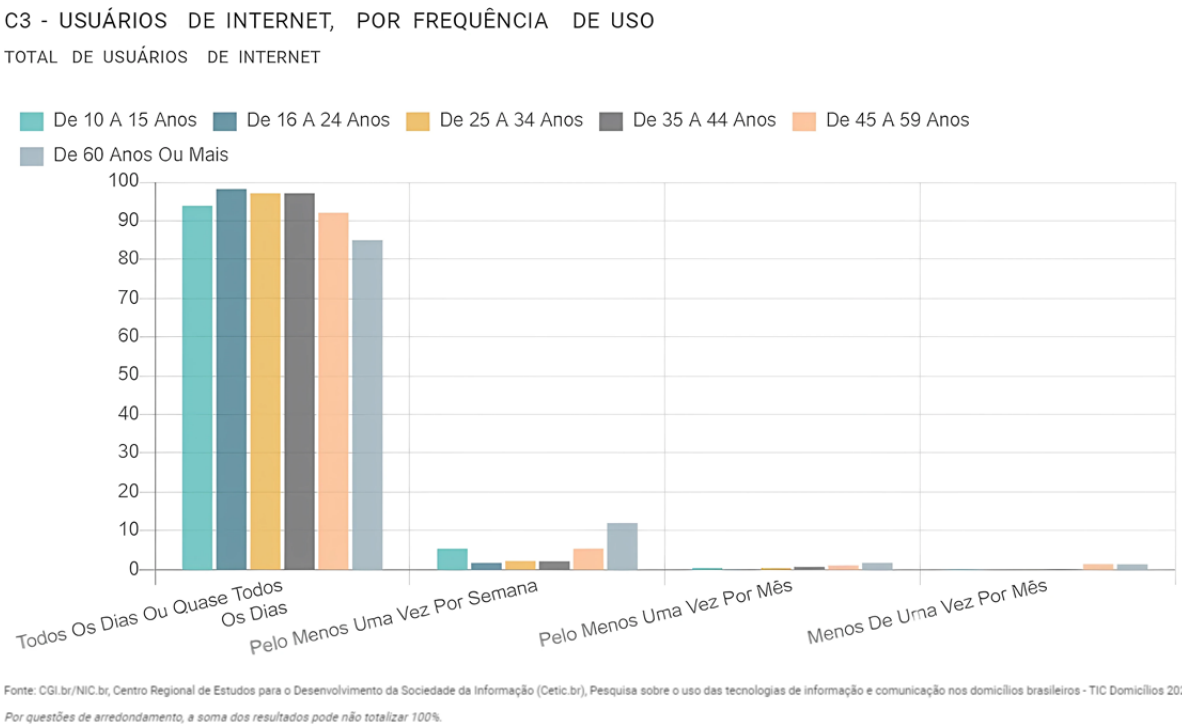


Figura 6 – Gráfico de usuários de *internet*, por frequência de uso relativo ao ano de 2023. Disponível em: <https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Usu%C3%A1rios>

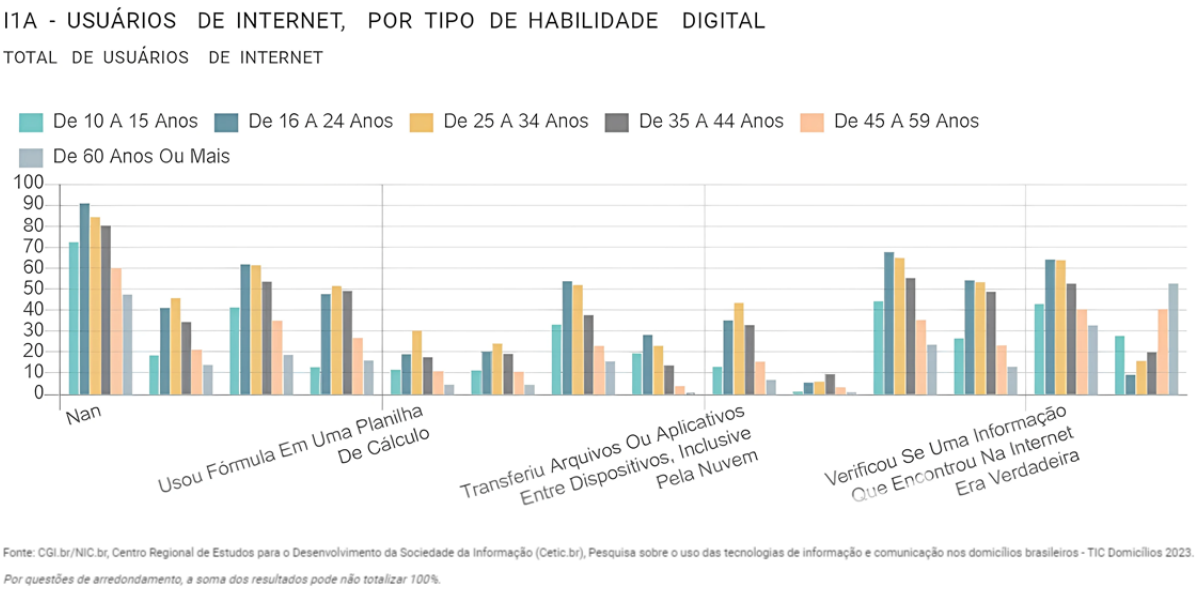


Figura 7 – Gráfico de usuários de *internet*, por tipo de habilidade digital relativo ao ano de 2023. Disponível em: <https://data.cetic.br/explore/?pesquisa_id=1&unidade=Domic%C3%ADlios>

Pensando nos próximos passos do uso das tecnologias em ambiente de ensino, Paiva (2019) apresenta algumas ideias para o futuro das tecnologias no campo da educação e do ensino de línguas, como a otimização dos recursos, amplo acesso à *internet* de forma gratuita, tecnologias inclusivas e assistivas, o movimento *BYOD (Bring Your Own Device)* onde os alunos levam seus próprios equipamentos para a sala de aula, equipamentos cada vez menores, lousas eletrônicas e ampliação de atividades *online* assíncronas.

Muitas dessas previsões já se concretizaram, uma vez que o período pandêmico remodelou a forma de ensino e interações durante o período de isolamento. Consequentemente, o ensino de línguas também tende a ser influenciado e atualizado para otimizar e alcançar novos horizontes.

Além da presença das tecnologias nas casas de crianças e adolescentes, previsões de novos usos das tecnologias, é importante destacar a diferença entre a modalidade de ensino à distância ou ensino *on-line* para o ensino remoto. Considerando o contexto vivido a partir de março de 2020, onde professores e alunos foram reconfigurados para uma modalidade de ensino que apresentasse medidas de segurança e protocolos capazes de manter os indivíduos em suas casas, a pandemia de COVID-19 iniciou a modalidade de "ensino remoto". De acordo com Ribeiro (2022), o "ensino remoto", que se mostrou a única possibilidade, e não mais que uma possibilidade limitada, pouco abrangente, improvisada para as aulas e a manutenção das atividades escolares. Para Hodges (2020), o ensino emergencial remoto caracteriza-se pela disponibilização temporária de conteúdos, via *on-line*, criada especialmente para manter o vínculo entre alunos, docentes e instituição escolar

em um momento de excepcionalidade. Para Santos (2009), o conceito de educação *on-line* se difere por ser compreendido como um fenômeno da cibercultura. A autora debate ainda a respeito do conceito de "Educação *Online*", compreendida como um fenômeno da cibercultura onde "forma é conteúdo", possibilitando o explorar das potencialidades hipermidiáticas em rede, evitando o instrucionismo. Portanto, essas definições estruturam o contexto dessa pesquisa que se caracteriza como ensino *on-line* seguindo o design de Hodges (2020) como modalidade síncrona, com o papel do instrutor ativo onde os alunos desempenham habilidades de leitura e escrita, resolução de problemas. exploram recursos e colaboram com os outros colegas. (SANTOS, 2009)

Com as novas possibilidades de interação e ensino por meio de recursos digitais, os espaços eletrônicos são cada vez mais utilizados para facilitar a aprendizagem. Muitas vezes, o uso das tecnologias é uma ferramenta escolhida por professores para garantia de um melhor andamento das aulas, mas também há o aprendizado que surge de forma espontânea entre os participantes de uma comunidade em torno de algum recurso eletrônico, são as comunidades virtuais.

De acordo com Souza (2021) as questões principais que diferem o aprendizado presencial do virtual estão relacionadas a fatores como socialização e colaboração, meio e contexto, e construção e significado. O presencial permite o compartilhamento do espaço físico, ocasionando a socialização por meio de situações particulares, ao passo que ambientes virtuais formulam interações a partir de interesses comuns. (SOUZA B. N.; MIRANDA, 2021) A importância da interação, mesmo que à distância, é fundamental para o desenvolvimento da cognição, de acordo com a Teoria do Desenvolvimento Social de Vygotsky (1978).

> Qualquer função no desenvolvimento cultural da criança aparece duas vezes: primeiro, no nível social, e após, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológico) e então, internamente à criança (intrapsicológico). Isto se aplica igualmente à atenção voluntária, à memória lógica, e à formação de conceitos. Todas as mais altas funções se originam de relações reais entre indivíduos (VYGOTSKY, 1989)

A exposição a diferentes pessoas a partir dos espaços virtuais corroboram com outro aspecto da teoria de Vygotsky, onde há o desenvolvimento de novas habilidades e são beneficiados pela observação e convivência a partir da interação com outros aprendizes de diferentes contextos. A zona de desenvolvimento proximal (ZPD) também pode acontecer em meios virtuais por dar oportunidade aos indivíduos de irem além de seus contextos tradicionais de aprendizagem.

Carl Rogers (1969) , em sua Teoria do Aprendizado Experimental, separa o aprendizado cognitivo e o experimental, sendo o primeiro o conhecimento acadêmico e o segundo

como aquele conhecimento intrínseco ao indivíduo.

Embora escrito em 1969, o modelo humanista de Rogers ilumina desafios contemporâneos do ensino *on-line*. Suas premissas, de que a aprendizagem é mais significativa quando se conecta aos interesses do aluno e de que conteúdos potencialmente ameaçadores ao ego requerem um ambiente emocionalmente seguro, não abordavam tecnologias digitais, mas hoje explicam por que cursos virtuais precisam ser flexíveis e centrados no estudante. (ROGERS, 1969) A formulação de Rogers sobre a necessidade de reduzir pressões externas dialoga com a hipótese do filtro afetivo, proposta anos depois, segundo a qual a ansiedade bloqueia a aquisição de novas ideias. (KRASHEN, 1981) Assim, ao transpor esses *insights* para o contexto virtual, compreende-se que plataformas que diminuem o estresse e estimulam a autonomia favorecem um aprendizado mais profundo, duradouro e relevante.

É perceptível que as questões de acesso a recursos digitais e o letramento digital adequado à faixa etária influenciam diretamente o andamento e o aproveitamento das atividades realizadas de forma *on-line*. Contudo, os avanços da sociedade, aliados ao desejo dos próprios indivíduos de acompanhar o desenvolvimento tecnológico da era moderna, têm impulsionado a adesão a modalidades de aprendizagem virtuais, bem como a participação e interação em grupos e comunidades por meio de aplicativos e *websites*.

A natureza do ser humano em interagir e trocar conhecimentos com semelhantes ou outros indivíduos de realidades mais distantes não é uma novidade que reflete somente os dias atuais. O que hoje há de diferente é as formas de acesso e facilidades proporcionadas pela tecnologia. O ambiente de ensino de línguas, portanto, acompanha essa dinâmica e atualização de forma a possibilitar a aprendizagem de L2, por meio de recursos virtuais de reuniões e plataformas educativas.

Sendo assim, teorias já existentes no âmbito da pedagogia e ensino de línguas podem ser facilmente contextualizadas e aplicadas no contexto de ensino digital para respaldar e contribuir com o desenvolvimento e aprimoramento do ensino de L2, neste caso, em ambiente virtual.

2.8 RETOMANDO O CAPÍTULO

Neste capítulo, foi possível reforçar o fato que o ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, tem crescido de forma acelerada nos últimos tempos, exigindo atenção constante às demandas curriculares, à formação de professores e às condições de trabalho. Esse campo, representado pela disciplina acadêmica Ensino de Línguas tem sido estudado por uma área maior chamada de Linguística Aplicada (LA), mas que pode ser melhor reconhecida como a Ciência Aplicada da Linguagem pela qual o referencial teórico da Linguística não é mais a norma. Segundo autores como De Bot (2015) e Almeida Filho

(2020) a LA pode ser vista de formas mais amplas, como a resolução de problemas reais relacionados ao uso da linguagem; e como um campo indisciplinar, que abarca áreas aplicadas que envolvem a linguagem em contextos práticos e profissionais, tornando-a fundamental para o ensino de línguas. (DE BOT, 2015; ALMEIDA FILHO, 2020)

Historicamente, o ensino de línguas, apesar de sua relevância, nem sempre recebeu a atenção merecida, sobretudo em comparação com outras áreas acadêmicas. A origem moderna da Linguística Aplicada está ligada ao contexto histórico da Segunda Guerra Mundial, quando o ensino de línguas se tornou essencial nos Estados Unidos para a compreensão dos idiomas dos aliados e oponentes. Esse cenário gerou maior interesse na criação de materiais pedagógicos e teorias sobre o ensino de línguas, dando origem à evolução da LA como campo de estudo. Ao contrário do que o senso comum acredita, o ensino de línguas vai além de técnicas padronizadas, sendo necessário um aprofundamento teórico e metodológico para garantir a eficácia da aprendizagem e o desenvolvimento de políticas educacionais adequadas.

Rajagopalan (2005) e Pennycook (1994) oferecem visões complementares sobre a importância política e emancipatória do ensino de línguas. Rajagopalan destaca o papel do professor como agente político, responsável por refletir sobre o lugar da língua estrangeira nas políticas linguísticas nacionais. Pennycook, por outro lado, propõe uma Linguística Aplicada Crítica, que vê a LA como um campo mutável e dinâmico, sempre problematizador, rejeitando uma abordagem estática ou técnica para o ensino da linguagem.

As concepções de linguagem também são abordadas com o intuito de oferecer base e fundamentação teórica aos princípios das abordagens no ensino de Língua Estrangeira (LE). Nesse contexto histórico, desde os tempos antigos, a linguagem tem desempenhado um papel central na interação social e na sobrevivência da espécie humana. Fiorin (2013) destaca que a linguagem é um fenômeno culturalmente construído, no qual os signos são aprendidos e adquiridos por meio do ensino da língua. A fala, portanto, é uma ferramenta poderosa, pois categoriza a realidade e possibilita a comunicação entre os indivíduos. No entanto, aprender uma nova língua vai além da necessidade pragmática de comunicação; envolve uma compreensão cultural e cognitiva do mundo.

Geraldi (1984) organiza as concepções de linguagem em três âmbitos: (1) como expressão do pensamento, (2) como instrumento de comunicação e (3) como forma de interação. A primeira, influenciada pela tradição grega, considera a língua como uma entidade imutável, favorecendo camadas sociais economicamente privilegiadas, pois prioriza normas e regras gramaticais. A segunda, que vê a linguagem como um código de comunicação, alinha-se ao estruturalismo, enquanto a terceira trata a linguagem como uma atividade social, na qual o contexto social influencia diretamente a produção e interpretação de enunciados.

Com base nessa terceira concepção, a visão interacionista de linguagem, tem impli-

cações diretas no ensino de línguas, visto que o aprendizado ocorre por meio da interação social. Neves (2013) reforça essa visão ao afirmar que o aprendiz de uma nova língua constrói seu discurso na língua estrangeira ao interagir com outros. A dinâmica da linguagem vai além de suas manifestações formais e se expande para as interações humanas, refletindo as crenças e valores de cada sociedade.

Nos dias atuais, a linguagem assume novas formas com o advento das tecnologias digitais e da multimodalidade, que integram diferentes modos de significação, como o textual, o visual, o auditivo e o comportamental. Segundo Kalantzis e Cope (2020), essa integração reflete as formas contemporâneas de comunicação, especialmente entre as gerações mais jovens, que estão imersas em recursos tecnológicos. Assim, a linguagem se torna mais acessível e dinâmica, oferecendo novas oportunidades para a aprendizagem de línguas, mas também novos desafios.

Nesse contexto de transformação, a multimodalidade e os multiletramentos têm se tornado ferramentas essenciais no ensino de línguas, exigindo que os professores estejam atentos às mudanças nas formas de comunicação e no uso da tecnologia em sala de aula. Esse cenário demanda que os educadores compreendam as novas práticas de ensino e adaptem suas metodologias para incorporar recursos multimodais, criando um ambiente de aprendizagem mais dinâmico e interativo.

Logo, o conceito de linguagem é fundamental para o ensino de línguas, uma vez que a forma como o professor compreende esse conceito influencia diretamente suas práticas pedagógicas. O entendimento da língua como um fenômeno social e interativo impulsiona práticas mais dinâmicas e contextualizadas, enquanto visões mais restritas podem limitar a aprendizagem ao ensino de regras gramaticais e vocabulário isolado. Além disso, as novas tecnologias e a multimodalidade têm transformado o ensino de línguas, tornando-o mais complexo e desafiador, mas também mais envolvente e significativo.

Ao reconhecer o impacto das concepções de linguagem e a influência das tecnologias digitais, o ensino de línguas pode evoluir para se tornar mais inclusivo, adaptado às necessidades das novas gerações e às realidades sociais contemporâneas.

Nesse sentido, ao internalizar e alcançar um nível mais apurado de percepção sobre suas crenças e práticas no processo de ensino/aprendizagem de L2, o professor não apenas adota uma nova concepção de ensinar e aprender outra língua, mas também se apropria de uma visão mais abrangente sobre o conceito de língua/linguagem. Esse processo forma uma força propulsora que transforma o professor em um agente ativo e reflexivo dentro do ensino de línguas. A abordagem, nesse contexto, surge como um ponto fundamental, uma base que sustenta os significados, crenças e práticas do professor. Diferente do papel central que o método ocupava em décadas passadas, ele, hoje, seguindo as presunções de Anthony (1963) e Almeida Filho (1999), perde seu status de precursor no processo de aprendizagem, embora ainda mantenha relevância como uma estrutura que depende da

abordagem para sua constituição.

Ao passo que, para Richards e Rodgers (1982), o método está em uma dimensão filosófica superior às abordagens, sendo um termo "guarda-chuva" que abriga conceitos como approach, design e procedure. Essa visão, contudo, e como mencionado acima, é contestada por outros autores, como Anthony e Almeida Filho, que defendem a abordagem no topo de seus respectivos construtos teóricos. Almeida Filho (2013) critica essa hierarquização de Richards e Rodgers (1982), afirmando que confunde o plano das ideias com as concretudes do ensino. (ALMEIDA FILHO, 2013) Brown (2002) e Leffa (2012) também discutem a inter-relação entre abordagem e método, apresentando uma visão mais equitativa, embora Leffa (2012) enfatize o papel da abordagem como englobando os pressupostos teóricos sobre a língua e a aprendizagem. (BROWN, 2002; LEFFA, 2012)

Por conseguinte, posiciono-me em favor da abordagem no topo da hierarquia, pois ela reflete as crenças filosóficas e teóricas que moldam a prática pedagógica. Embora os métodos desempenhem um papel crucial na organização e estruturação do ensino de línguas, é a abordagem que orienta a visão de linguagem que fundamenta esses métodos.

A visão de Anthony (1963) sobre a linguagem como norteadora das abordagens é pertinente é mencionada novamente pela sua importância. Ele categorizou três formas de se compreender a linguagem: a visão estrutural, que enxerga a língua como um sistema de elementos estruturados; a visão funcional, que integra a gramática e a comunicação; e a visão interacionista, que vê a língua como uma ferramenta de interação social. Essas perspectivas são essenciais para a escolha da abordagem e, consequentemente, dos métodos no ensino de línguas.

Os métodos, embora importantes, devem ser vistos como extensões da abordagem, que é a principal orientadora da visão de linguagem. A abordagem, como salientado por Almeida Filho (1993), influencia diretamente o planejamento pedagógico, a escolha de materiais e a implementação de métodos. A internalização dessas abordagens pelos professores fortalece suas práticas pedagógicas, permitindo uma atuação mais crítica, reflexiva e emancipada.

Além disso, a abordagem não está isolada do contexto histórico e cultural em que se insere. Fatores como a história do ensino de línguas e as políticas educacionais também influenciam a constituição da abordagem de um professor. Ao reconhecer a influência desses fatores, o professor pode adotar uma postura mais consciente e crítica, adaptando suas práticas às necessidades e demandas de seus alunos.

Portanto, defendo e enfatizo novamente, a abordagem como o elemento central e norteador do ensino de línguas, acima dos métodos. Ela é o ponto de partida para todas as decisões pedagógicas e práticas, permitindo que o professor tenha uma base sólida e fundamentada para atuar de maneira crítica e autônoma. A compreensão dessa

hierarquia e a internalização da abordagem permitem ao professor adaptar-se aos desafios e demandas do ensino de L2, promovendo um ensino de qualidade e eficaz.

No decorrer do capítulo, é abordado a perspectiva histórica sobre ASL ,onde nas décadas anteriores, as teorias de ensino da linguagem eram fortemente influenciadas por perspectivas behavioristas. Acreditava-se que a aquisição da língua ocorria por meio de estímulos, respostas e reforços, o que refletia diretamente na abordagem do ensino de L1. Esse modelo, embora eficiente para a língua materna, mostrou-se limitado para a aquisição de L2. A visão estruturalista, postulava que as línguas eram compostas por padrões e estruturas fixas que poderiam ser adquiridas através da repetição e da prática, formando assim hábitos precisos na língua estrangeira.

No entanto, as críticas a esse modelo comportamental vieram com o surgimento de novas teorias. Noam Chomsky (1986), com sua proposta da Gramática Universal (GU), revolucionou o campo ao argumentar que a aquisição da linguagem não dependia unicamente de estímulos externos, mas estava ligada a uma capacidade inata do ser humano. Segundo Chomsky (1986), os indivíduos nascem com um dispositivo de aquisição de linguagem (DAL), o que explica a facilidade com que as crianças adquirem sua L1. No entanto, essa teoria não se aplicava diretamente ao ensino de L2, levantando debates sobre a validade de suas ideias para a aprendizagem de uma segunda língua. (CHOMSKY, 1986)

Mitchell e Myles (2004) apontam que, embora as teorias chomskyanas sejam fundamentais para a compreensão da aquisição da língua materna, a ASL envolve processos mais complexos. Eles propõem que os aprendizes de L2 passam por um processo de construção de gramática baseado em inputs fragmentados e representações abstratas, o que difere do processo natural de aquisição de L1. Esses *insights* destacam a importância de considerar as peculiaridades da aquisição de L2 e não simplesmente aplicar as mesmas teorias usadas para a L1.

Nesse cenário, a visão tradicional e linear do ensino de línguas foi substituída por abordagens que reconhecem a complexidade desse processo. Paiva (2011a, 2011b) propõe que a linguagem, assim como o processo de ASL, deve ser entendida como um sistema dinâmico e adaptativo, em que fatores biológicos, cognitivos, sociais e culturais interagem constantemente. Essa perspectiva complexa é corroborada por de Bot, Lowie e Verspoor (2007), que afirmam que a aquisição de uma língua emerge da interação social em contextos específicos, e não de uma mera repetição de estruturas formais.

A teoria dos sistemas dinâmicos (TSD), aplicada ao ensino de L2, oferece uma visão holística do processo de aprendizagem. Segundo essa abordagem, a aquisição de uma língua estrangeira não segue uma trajetória linear e previsível, mas é moldada por uma série de interações entre o indivíduo e o ambiente social em que está inserido. Essa visão quebra com o modelo tradicional de ensino, que focava no ensino de regras gramaticais e

repetição de frases, e passa a valorizar mais as interações autênticas e o uso contextual da língua.

Ao considerar esses fatores, a aquisição de segunda língua pode ser comparada à complexidade do átomo, onde diversos componentes orbitam e interagem dinamicamente, influenciando uns aos outros de forma imprevisível. Essa analogia de Paiva (2014) esclarece que a ASL não pode ser reduzida a fórmulas rígidas, mas deve ser vista como um processo dinâmico e adaptável, influenciado por fatores internos e externos, que se reorganizam continuamente.

Em resumo, a ASL é um fenômeno complexo que exige uma abordagem multidimensional. Teorias como a Gramática Universal de Chomsky, a TSD, e os insights comportamentais anteriores, ainda que divergentes em alguns aspectos, todas contribuem para um entendimento mais profundo de como ocorre a aprendizagem de uma segunda língua. Compreender a ASL como um processo dinâmico e interativo, e não apenas como a internalização de regras gramaticais, é essencial para melhorar tanto a prática pedagógica quanto a pesquisa nesse campo. O ensino de L2, portanto, deve se basear em uma integração contínua de múltiplas teorias e práticas, respeitando a complexidade e diversidade dos processos de aprendizagem.

A conclusão deste capítulo sintetiza a evolução do ensino de línguas estrangeiras, especialmente o inglês, à luz das transformações históricas, teóricas e práticas que moldaram esse campo. Assim, a Linguística Aplicada (LA) emergiu como um campo fundamental que transcende métodos tradicionais, refletindo a necessidade de uma compreensão crítica e adaptativa do ensino de línguas. Além disso, essa abordagem integra a concepção de linguagem como um fenômeno social e interativo, considerando as dinâmicas culturais e tecnológicas contemporâneas. Nesse contexto, a história do ensino de línguas, marcada por influências de diversas teorias de estudos científicos, enfatiza a complexidade da aquisição de segunda língua (ASL) e a importância de abordagens que valorizem a interação social e a multimodalidade. Portanto, a adoção de uma visão holística do processo de aprendizagem e a valorização do papel do professor como agente reflexivo e crítico são essenciais para promover um ensino mais inclusivo e eficaz. Dessa forma, a formação de professores deve focar na internalização de abordagens que favoreçam uma prática pedagógica mais dinâmica e contextualizada, capacitando-os a enfrentar os desafios e demandas do ensino de L2 na contemporaneidade.

Parte III

METODOLOGIA UTILIZADA

3 METODOLOGIA UTILIZADA

O campo da Linguística Aplicada (LA) quando trata da pesquisa de tópicos da aprendizagem e ensino de línguas representa um desafio multidimensional para os pesquisadores, pois requer a compreensão das complexas interações humanas e práticas sociais, aliada a fundamentos teóricos técnicos que orientem suas investigações sobre ensino voltado à aquisição de uma segunda língua. A pesquisa em LA, especialmente no contexto escolar, desempenha um papel crucial para entender e abordar questões reais relacionadas ao uso da linguagem.

Esta investigação, conforme já mencionado, insere-se na área acadêmica de Ensino de Línguas, estando epistemologicamente vinculada à Ciência Aplicada da Linguagem (CAL). Trata-se de uma área multidisciplinar do conhecimento, que se dedica a explorar os usos da linguagem em diversos contextos sociais e se apresenta como uma ciência articuladora de múltiplos domínios do saber (CAVALCANTE, 1986; CELANI, 2008; ALMEIDA FILHO, 2022, apud OLIVEIRA, 2023). (OLIVEIRA, 2023)

Com isso, a pesquisa qualitativa é a abordagem mais adequada para explorar as questões apresentadas nesta investigação, uma vez que permite uma análise detalhada e holística das interações em sala de aula. Para Bauer e Gaskell (2008) toda pesquisa qualitativa, social, empírica, busca a tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. (BAUER M. W.; GASKELL, 2008)

No contexto do ensino de línguas estrangeiras (LE), a pesquisa em CAL (Ciência Aplicada da Linguagem) visa entender e propor soluções para os desafios enfrentados por alunos e professores. Logo, a pesquisa qualitativa, por sua natureza fenomenológica e descritiva, permite uma compreensão profunda das experiências dos alunos e das práticas de ensino. De acordo com Chizzotti (2006), essa abordagem é capaz de entender e interpretar experiências, ações e fenômenos humanos por meio da coleta, análise e interpretação de dados não numéricos, como palavras, imagens e ações. (CHIZZOTTI, 2006)

O método de estudo de caso foi julgado relevante para esta pesquisa devido à sua capacidade de investigar fenômenos específicos em contextos igualmente particulares como o ambiente de sala de aula de LE para crianças de 10 e 11 anos em um curso de idiomas da esfera privada.

Por meio da pesquisa qualitativa e do estudo de caso interpretativo esta pesquisa busca compreender em profundidade maximamente elucidadora como as abordagens contemporâneas de ensino de LE podem ser aplicadas em contextos específicos de sala de aula e avaliar seu impacto na aprendizagem dos alunos. O objetivo é conhecer a natureza da abordagem ou filosofia de ensino de uma professora por meio da análise da sua atuação

numa aula típica gravada e transcrita. *Insights* e orientações práticas para professores de LE, além de contribuir para o desenvolvimento de políticas e práticas educacionais mais conscientes do que produzem de fato.

Nesta seção, são apresentados os detalhes referentes aos conceitos e instrumentos com os quais foram gerados registros importantes abertos à análise desta pesquisadora. Dados foram então gerados justamente com o recurso analítico dos procedimentos no contexto da investigação, como participantes e ferramentas digitais utilizadas.

Além disso, neste capítulo buscarei responder os questionamentos que guiaram o processo de pesquisa, tais como; quais abordagens predominaram na aula analisada, de que forma os métodos se organizaram dentro do âmbito das abordagens do ensino de línguas e quais obstáculos foram encontrados no ambiente de aprendizagem virtual de um aula síncrona para crianças.

A análise foi a partir de uma aula de 1h30 de duração, com três alunos, sendo um aluno de 10 anos de idade e dois alunos com 11 anos de idade. Todos os alunos são residentes em Brasília e dois são irmãos, porém, participaram da aula em dispositivos e ambientes físicos diferentes.

Conclui-se que esta pesquisa poderá contribuir de maneira relevante para o campo da Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas, ao investigar o ensino de línguas estrangeiras em um contexto específico de aulas síncronas para crianças, tema muito necessário para os dias atuais e para os próximos passos do ensino de línguas na sociedade contemporânea. A abordagem qualitativa e o estudo de caso deram suporte para uma análise detalhada das interações em sala de aula, revelando as abordagens predominantes e os desafios do ambiente virtual. Os resultados apresentados poderão promover a melhoria das práticas pedagógicas e até mesmo orientar políticas educacionais, promovendo uma aprendizagem mais eficaz e adaptada às necessidades dos alunos.

3.1 CONTEXTO DE PESQUISA

O contexto em que esta pesquisa será realizada ocorre no ambiente de ensino de idiomas, em uma sala de aula virtual oferecida por uma instituição privada caracterizada como uma empresa de cursos livres. As aulas analisadas foram ministradas pela professora pesquisadora, que optou por examinar sua própria prática em sala de aula, devido à possibilidade de obter uma maior riqueza de dados. Explico: ao não optar pela análise de outras professoras, acredito que, ao me gravar durante a prática, me senti à vontade o suficiente para mostrar como minhas aulas acontecem, sem omissões ou intimidações pela observação de terceiros. Sabemos que é muito comum, quando um pesquisador analisa a prática de um professor, que haja, em muitos casos, uma tensão, e, de forma subconsciente, tendemos a nos policiar em nossas ações, buscando apresentar o melhor de nossa

performance. Digo isso com base nas minhas experiências anteriores, quando observada por alguém externo ao contexto da aula, seja um pesquisador ou um avaliador. Além disso, os alunos, mesmo cientes da gravação, juntamente com seus responsáveis, não alteraram suas atitudes e comportamentos, pois já estavam em um ambiente conhecido e acolhedor.

A coleta de dados foi realizada com uma turma de aprendizes de língua inglesa, composta por três alunos com idades entre 10 e 11 anos, na modalidade *online*. Os encontros acontecem semanalmente às terças-feiras, às 17h30, têm a duração de 1h30 e são realizados por meio da plataforma *Zoom*. As crianças acessam as aulas em suas residências, utilizando dispositivos próprios. Mesmo que dois alunos sejam irmãos, cada um assiste e participa das aulas em quartos separados. Essa orientação partiu da professora após alguns períodos de aula com os irmãos, percebendo que o uso de um mesmo dispositivo e o compartilhamento do mesmo ambiente prejudicavam o foco de ambos.

A escola, fundada em 2019, oferece cursos de idiomas para crianças a partir de 2 anos, além de aulas de reforço e cursos de tecnologia para crianças e adolescentes. Os cursos de idiomas seguem os parâmetros do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (CEFR), assim como os materiais didáticos escolhidos para guiar o planejamento das aulas. As aulas de todos os cursos oferecidos pela escola podem ser presenciais ou *online*. É importante ressaltar essa opção de modalidades, pois, mesmo com a possibilidade de o curso ser feito presencialmente, as famílias dos alunos, assim como outras que optam pela modalidade *online*, consideraram a escolha financeiramente mais viável, mas, principalmente, mais prática, pois o ensino ocorre em casa. Isso reflete uma característica da sociedade atual, que busca opções de atividades que evitem deslocamento e os desafios cotidianos, como trânsito, falta de tempo e questões de segurança. Atualmente, a escola conta com 37 alunos matriculados em diversos cursos e modalidades, distribuídos em duas unidades localizadas em Brasília.

Por se tratar de uma pesquisa envolvendo indivíduos, especialmente menores de idade, é importante destacar a postura ética e responsável da pesquisadora durante todo o processo de investigação e análise. Foi imprescindível garantir que todos os participantes, incluindo professores, alunos e responsáveis, concedessem consentimento informado (Apêndice), compreendendo os objetivos, métodos e o uso dos dados coletados. Isso assegura à pesquisa o caráter ético e a validação necessária para uma análise confiável. Os dados dos participantes foram ocultados, e pseudônimos foram utilizados para que não houvesse possibilidade de identificação. Além disso, a comunicação transparente com as famílias foi fundamental para a divulgação de possíveis conflitos de interesse, fontes de financiamento e qualquer informação que conferisse mais credibilidade à pesquisa.

3.2 INSTRUMENTOS DE BUSCA DE DADOS

A forma de geração de dados desta pesquisa envolve recursos comumente utilizados no contexto escolar. No entanto, por se tratar de um estudo de caso em que a pesquisadora pode registrar as aulas em vídeo, isso facilita a análise posterior dos dados. Esse método favorece o registro das aulas, permitindo que sejam revisados várias vezes, o que beneficia a pesquisa de cunho qualitativo, realizada com uma turma *on-line* de ensino de inglês. De acordo com Faltis (1997):

> Uma característica comum a todos os métodos de estudo de caso desde o seu desenvolvimento como estratégia de pesquisa é que eles examinam um fenômeno específico como um sistema delimitado (Smith, 1978). Um sistema delimitado é aquele em que a unidade de análise possui limites bastante claros aos olhos do pesquisador, como um professor, uma casa, uma sala de aula ou uma escola (Johnson, 1992). (FALTIS, 1997)

Além disso, o estudo de caso, podendo empregar diferentes métodos, possibilita uma análise mais apurada ao ser interpretativa. Esse método, amplamente utilizado nas ciências sociais desde 1940, tornou-se mais presente nas pesquisas nas áreas de educação e linguagens a partir de 1970, permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre os dados e a observação das técnicas utilizadas durante o processo de coleta de dados. Para pesquisas com crianças, especialmente na educação infantil, Faltis (1997) ressalta que essa metodologia é importante, principalmente para compreender como crianças e adolescentes aprendem uma língua (oral e escrita) e como o contexto extraclasse colabora para o aprendizado dentro da sala de aula.

Como a pesquisa ocorre em um contexto escolar, onde há dinamismo de fatos e interações, a professora-pesquisadora optou por não se prender a conceitos pré-estabelecidos, permitindo-se estar atenta a todos os fatos que pudessem enriquecer as informações coletadas nessa "floresta de dados", teoria e observação.

De acordo com Faltis (1997), que é um dos principais guias metodológicos desta pesquisa, o estudo de caso pode ser classificado em duas categorias: o estudo de caso interventivo e o estudo de caso interpretativo. A diferença entre essas concepções está na ideia de que, no estudo de caso interventivo, o pesquisador faz intervenções que serão analisadas posteriormente, enquanto no estudo de caso interpretativo, o pesquisador analisa os dados e faz suas reflexões após a coleta de dados.

> Estudos de caso interpretativos em linguagem e educação são descrições analíticas que ilustram, apoiam ou desafiam pressupostos teóricos sobre ensino e aprendizagem. No estudo de caso interventivo, “algum tipo de intervenção dentro do contexto ocorre, e

> o pesquisador busca descobrir se, e como, a intervenção afetou o fenômeno de interesse" (FALTIS, 1997)

Nesse contexto, a escolha pelo estudo de caso interpretativo pode parecer contraditória, uma vez que a professora também é a pesquisadora, o que poderia gerar um conflito entre suas crenças e o olhar investigativo ao analisar os dados. Contudo, as gravações foram realizadas antes de a dissertação tomar forma e antes de as teorias que orientaram a pesquisa influenciarem suas práticas, evitando, assim, uma intervenção inconsciente. Além disso, a análise das aulas foi feita com um distanciamento de mais de três meses após a gravação, permitindo uma separação entre a professora que ministrou as aulas e a pesquisadora acadêmica que interpretou os dados com base nas leituras e pesquisas teóricas posteriores.

Em relação ao ambiente de coleta de dados, a utilização da plataforma *Zoom* permitiu que as aulas fossem gravadas em sua totalidade, registrando tanto as imagens dos alunos durante as atividades quanto o áudio e a tela, onde eram projetados todos os recursos didáticos, como livros em formato digital, slides, apresentações e ferramentas de organização de classe, como cronômetro e calendário. Assim, o instrumento utilizado garantiu uma maior veracidade dos momentos registrados, permitindo a verificação dos dados várias vezes.

Além dos recursos síncronos, a utilização do aplicativo de mensagens *WhatsApp* também fez parte das aulas, pois a professora enviava recursos de avaliação e revisão do conteúdo ministrado, para serem realizados ao longo da semana. Os registros dessas tarefas eram enviados em forma de fotos para o grupo da turma, criado pela professora, ou diretamente às famílias.

Ao aplicar o modelo de estudo de caso interpretativo e ajustá-lo ao contexto desta pesquisa, espera-se alcançar resultados que possam contribuir significativamente para o progresso do conhecimento no ensino de línguas, além de promover práticas pedagógicas mais eficazes, proporcionando aos alunos uma experiência educacional mais rica e significativa. Reconhecendo a complexidade dos temas investigados, é necessário compreender que a pesquisa acadêmica é um processo contínuo e em evolução. Embora conclusões definitivas possam não ser alcançadas, o processo permitiu expandir o entendimento sobre o assunto e colaborar para o desenvolvimento científico no campo. Portanto, é essencial continuar explorando e investigando com rigor, visando aprimorar e ampliar os horizontes do conhecimento sobre abordagens contemporâneas e suas práticas no ensino de línguas.

3.2.1 Plataforma *Zoom*

A utilização de ferramentas virtuais para comunicação está presente na sociedade há algumas décadas. Plataformas de troca de mensagens instantâneas com a possibilidade

de envio e compartilhamento de vídeo começaram a surgir nas décadas de 1990 e 2000, com ferramentas como *ICQ*, *MSN* e *Skype*, sendo o *Skype* o mais utilizado para videochamadas.

A ferramenta *Zoom*, principal recurso desta pesquisa, foi criada em 2011, mas foi durante o período da pandemia que se tornou amplamente difundida e utilizada como um recurso essencial para a continuidade de vários setores que tiveram que suspender as interações presenciais devido ao distanciamento social imposto pela COVID-19. O *Zoom* passou a ser o principal meio de comunicação entre corporações, empresas, instituições educacionais e políticas, até que muitas dessas entidades pudessem adaptar suas video-chamadas para plataformas mais personalizadas. No entanto, muitas pessoas mantiveram o *Zoom* como ferramenta de reuniões virtuais e aulas síncronas mesmo após a retomada das atividades presenciais.

Juntamente com o *Zoom*, outras plataformas de videochamadas, como *Microsoft Teams* e *Google Meet*, continuaram sendo amplamente utilizadas em escolas e instituições educacionais. No entanto, foram os recursos oferecidos pelo *Zoom Workplace Pro* que garantiram sua permanência nos cursos *on-line* oferecidos pela escola de idiomas onde ocorreu a análise de dados. Diferentemente de outras plataformas testadas anteriormente, o *Zoom* permite que a tela do anfitrião, no caso, a professora, seja compartilhada, e, ao mesmo tempo, ela consiga ver a imagem dos alunos com a câmera ligada, conforme ilustrado na imagem abaixo:



Figura 8 – Captura de tela de uma aula *on-line* síncrona via *Zoom*

Além disso, recursos como uso de caneta na tela, uso de tela branca com opção de escrever e desenhar, salas para reuniões paralelas a aula síncrona, legendas em tempo real, aplicativo de jogos, cronômetro do tempo de reunião, sala de espera, filtros de imagem

para usuários, acesso por senha dentre outras opções, fazem com que essa plataforma mantenha o aprendizado mais dinâmico e eficaz. Outra facilidade para os alunos, que estão no início do letramento digital e muitas vezes precisam de auxílio para acessar a plataforma, é o uso do mesmo código (*pin* da reunião ou *link*) e mesma senha para todas as aulas. Dessa forma, as crianças já sabem que colocando o mesmo código e senha, acessem a sala da professora sem receio de errar ou esquecer novas senhas de acesso. Isso trouxe mais autonomia aos alunos que acessaram sozinhos e entraram na aula no horário combinado sem necessidade de intervenção de um responsável.

Essas facilidades resultam no uso da tecnologia em favor dos usuários e dos aprendizes que optaram pela educação *on-line*. Ao contrário do período de isolamento causado pela Covid-19, a tecnologia foi crucial porém assustou aqueles que não tinham costume de usar tantos recursos virtuais para atividades anteriormente e fundamentalmente presenciais, como lecionar. Diversos professores se encontraram em situação de desgaste emocional e físico causado pelo excesso de uso de tela, além da incorporação do dia para noite de plataformas virtuais em suas práticas pedagógicas. Não se pode esquecer que muitos recursos inovadores não condizem com a realidade social e econômica de muitos alunos e professores, o que ocasionou uma exclusão digital evidente no mesmo período pandêmico.

Apesar da educação à distância (EAD) ser uma modalidade que já era conhecida nas últimas décadas e assegurada pelo Ministério da Educação que publicou o decreto nº 9.057/2017 que ampliou e desburocratiza o ensino à distância, todavia, essa ampliação não foi o suficiente para atender as demandas que surgiram durante o fechamento de escolas e instituições.

Não bastou somente ter opções EAD, foi necessário criar-se uma modalidade de ensino remoto emergencial que atendesse as necessidades reais das escolas e cursos de idiomas. A interação, inclusive, era uma delas. A opção síncrona das chamadas possibilitou a convivência, mesmo que virtual, entre professores e alunos, além de trocas e conversas que não fossem somente acadêmicas. A utilização do *Zoom* para aulas de inglês surgiu nesse mesmo contexto, onde percebeu-se a necessidade da interação além da exposição e envio de conteúdo didático. A opção síncrona passou a ser a escolha principal, tendo somente como opções assíncronas, tarefas extras para complementar o aprendizado durante o encontro *on-line*.

3.2.2 Ferramentas digitais complementares

Além da plataforma principal para conexão e realização da aula interativa, outras ferramentas digitais vão sendo organicamente incorporadas no andamento das aulas. Muitas vezes são os próprios alunos que mostram interesse ou familiaridade com certos recursos por já utilizarem em suas vidas pessoais. Essa abertura para incorporação de ferramentas diversas, é positiva para o andamento das aulas e simpatia dos alunos, uma vez

que não distancia a sala de aula dos meios de interação usados no cotidiano. O aplicativo *Whatsapp*, tão difundido nas últimas décadas, além de oferecer opções para comunicação antes e depois da aula, também facilita no envio e troca de mensagens simultâneas entre a professora e os alunos. O envio de imagens fotografadas das atividades escritas e qualquer outra imagem que seja necessária para ilustrar os eventos reais da aula, podem acontecer por meio desse aplicativo. Porém, por se tratar de uma turma de crianças de 10 e 11 anos, é importante ressaltar que o uso desses dispositivos e aplicativos deve ter necessariamente o consenso dos responsáveis. No caso da turma analisada, os dispositivos móveis usados pelos alunos, são monitorados pelas famílias, portanto não há impedimento para o uso durante a aula como complemento e facilitador.

Para mais, o site utilizado para compor a rotina e sistematização da aula é um recurso oferecido gratuitamente e tem como objetivo ser um painel semelhante a um quadro de avisos ou uma lousa muitas vezes utilizada em sala de aula presencial. O *site* <classroomscreen.com>, foi incorporado durante todo o curso como forma de estruturar a rotina dos alunos e tornar mais compreensível visualmente, as etapas da aula, regras de comportamento e tempo de duração das atividades.

O *site* de jogos, utilizado ao final da aula, é um recurso digital já muito popularizado entre alunos dessa faixa-etária e por meio de aplicativo. Os alunos já conheciam anteriormente mas para uso na aula *on-line*, foi necessário a esquematização onde a professora envia o link do site, o *pin* do jogo e cada aluno joga em sua tela, podendo assim, haver a interação e autonomia para cada um executar sua própria tarefa de ganhar pontos, não havendo necessidade da professora clicar interferir nas escolhas das respostas. A professora segue somente na posição de "*host*" ou anfitriã, onde é possível acompanhar o andamento do jogo e finalizar antes da hora caso seja necessário. O site em questão é o <Blooket.com>, que oferece inúmeros jogos de trívia com conteúdos educacionais e assuntos gerais. Além do conteúdo que pode e deve ser filtrado pela professora anteriormente, o site permite formatos e dinâmicas diferentes de pontuação, o que torna maior o interesse dos alunos uma vez que oferece muitas possibilidades para um mesmo jogo. Também, nesse mesmo recurso digital, há opção para produção do próprio jogo de acordo com o tópico abordado, dando opção para os professores personalizarem sua atividade.

Mais adiante, na seção de análise de dados, será elucidado o uso destas ferramentas juntamente com outros recursos de forma mais específica ao contexto de pesquisa.

3.2.3 Materiais didáticos

A escolha de materiais didáticos no processo de aprendizagem de EL, possui um peso e pode muitas vezes ter participação positiva ou negativa, uma vez que ele carrega uma filosofia intrínseca. Isso implica diretamente no assunto desta dissertação, que busca analisar e alinhar as abordagens presentes nos momentos de aula. Logo, o material di-

dático, refletirá qual visão de linguagem, ensino e aprendizagem, é abordada na prática. Caso o professora não tenha essa percepção crítica, poderá estar reproduzindo uma filosofia de ensinar e aprender que não esteja de acordo com sua própria crença por meio de um método.

A utilização de livros didáticos por escolas regulares e cursos de idiomas é algo rotineiro e muito difundido, podendo ser positivo ou muitas vezes negativo dependendo de como o material orienta o andamento das aulas.

Almeida Filho (2011) confirma que, de forma geral, as aulas de línguas no Brasil são fortemente amparadas por livros didáticos vendidos por grandes editoras, portanto, como sendo um fato, é necessário avaliar o seu uso e como isso impacta na construção da aprendizagem de L2. (ALMEIDA FILHO, 2011)

Para Allwright (1991) o MD apresenta uma visão deficitária onde o professor usa o material didático como uma forma de minimizar as suas deficiências profissionais perante os aprendizes. E a visão do MD com objetivo de expor aos alunos uma outra perspectiva além da do professor. (ALLWRIGHT, 1991)

De acordo com Almeida Filho (2011), quando um professor ou instituição adota um MD comprado e pré-fabricado por uma grande editora, tende a ser gramatical, que pode ser alterada em alguns pontos mas não incorporada a uma outra abordagem. Além disso, o professor tende a ter sua forma de ensinar suprimida por um currículo estabelecido pelo MD rígido. (ALMEIDA FILHO, 2011)

> Ensinar uma língua (estrangeira) é hoje sinônimo de adotar e seguir os conteúdos e técnicas de um livro didático. Se os alunos, por acaso, não apreciarem o conteúdo dos diálogos e exercícios práticos e, se seus estilos de aprender não forem aqueles pressupostos no livro texto, então, má sorte a deles! (ALMEIDA FILHO, 2011)

Prabhu (1987) apud Pontes (2019) enfatiza que o material pronto é mais difícil de ser adaptado à realidade particular de cada sala de aula, além de desfavorecer o crescimento profissional do professor, que desempenha um papel, nesse caso, de mero transmissor do que está previsto no livro adotado. (PRABHU, 1990) Todavia, é necessário atentar-se a realidade do cenário de EL no Brasil, que por diversas vezes, não proporciona para os professores treinamentos e preparo para o ensino de L2, muito menos a produção e seleção adequada de recursos didáticos. A dificuldade no preparo e adaptação implica diretamente na valorização do tempo dedicado pelo professor, além da aula em si, logo o tempo de planejamento e dedicação deve ser remunerado de acordo. Mas, sabemos que o investimento por parte das instituições e "clientes", nem sempre é prioridade do cenário de EL. Logo, o amparo a materiais prontos, tende a ser uma solução rápida e parcialmente eficaz.

> O ensino de uma língua muitas vezes orientado pelas unidades sequenciais de um livro, com aulas e testes já planejados, inegavelmente torna a vida atarefada do professor mais amena (ALMEIDA FILHO, 2012). Por outro lado, o esforço para a produção e não pela adoção de um livro didático é relevante se pensadas as possibilidades de ajustes, alterações e aperfeiçoamento de dado material de acordo com as demandas e necessidades de alunos e professores no decorrer dos cursos. (PONTES, 2019)

Abaixo, é apresentado a diferenciação entre material didático e livro didático elaborado por González (2015), com base em Almeida Filho (1993), Glossário de Linguística Aplicada, Gottheim (2007), Tomlinson (1998), conforme retirado da dissertação de Pontes (2019, p. 50).

Material Didático	**Livro Didático**
Insumo codificado e codificações de ação para que professores e alunos produzam ações para experienciar a nova língua em salas de aulas e nas suas extensões	Material impresso composto sequencialmente por conteúdos de gramática, vocabulário, pronúncia, funções, leitura, escrita, áudios, exercícios. Pode trazer implícito vários materiais.
Gera experiências de aquisição/aprendizagem da nova língua.	Traz uma sequência preconcebida para ser seguida por professores e alunos.
Fonte de insumo e ações para potencializar as oportunidades de comunicação na nova língua	Traz o máximo de insumo num só volume e é o único livro usado durante o curso.
É complementado pelas ações de professores e aprendizes na sala de aula e suas extensões.	Pode inibir a iniciativa e criatividade professor quando suas abordagens estão em discordância.

Tabela 3 – Comparativo material didático X livro didático. (GONZÁLEZ REY, 2005)

Em relação aos MD apresentados na aula gravada, são materiais e fontes de recursos educacionais selecionados pelos professores da escola desde 2021, ano em que foram iniciados os cursos *on-line* e em seguida presenciais, após o retorno das aulas regulares durante o período de isolamento ocasionado pela pandemia do COVID-19.

Os livros didáticos *Story Central* fazem parte de uma coleção de seis níveis alinhados ao quadro comum europeu de ensino de línguas da editora de livros MacMillan. A editora foi fundada em 1843, pelos irmãos Daniel e Alexander Macmillan para promover grandes obras literárias, publicando autores como Lewis Carroll, Alfred Lord Tennyson, Thomas Hardy e Rudyard Kipling. (MACMILLAN EDUCATION, 2025)

A editora é dividida em três setores: a *Macmillan Publishers*, que publica diversos gêneros e formatos, desde ficção e não ficção para adultos até livros infantis; a *Macmillan Learning*, que oferece oportunidades de ensino e aprendizagem que melhoram o engajamento e o sucesso dos estudantes com ferramentas educacionais inovadoras, com sede nos EUA e no Canadá; e a *Macmillan Education*, que apoia estudantes, instrutores e instituições e opera em 50 países ao redor do mundo, oferecendo: aprendizado de idiomas; publicação de currículos escolares em inglês, espanhol e vários outros idiomas; ensino superior, treinamento e suporte.

O material escolhido foi adquirido por meio da *Macmillan Education* e oferece os recursos: livro do aluno (*Student Book*), livro de atividades (*Activity Book*), livro com contos (*Reader*) e livro digital (*e-Book*). Além do conjunto de materiais adquiridos pelas famílias para uso durante os cursos, a escola oferece o livro do professor, que contém o planejamento pré-elaborado pela editora, recursos educacionais extras, como atividades de revisão e avaliação, e o livro digital, utilizado durante as aulas *on-line*.



Figura 9 – Livros *Story Central*, da editora Macmillan Education

Os materiais didáticos tem como objetivo orientar o professor a partir de parâmetros dentro do ensino de línguas, com isso, os livros são aporte para planejamento e condução das aulas, porém, eles não devem ser utilizados de forma rígida e única, uma vez que nem sempre o conteúdo abordado nas unidades condiz com a realidade do aluno. As

atividades apresentadas pelo material muitas vezes são enrijecidas e podem acabar trazendo o desinteresse dos alunos, principalmente na questão da comunicação não orgânica promovida nos exercícios. Portanto, a adaptação das atividades deve ser algo presente no planejamento dos professores para que os alunos continuem engajados e aprendam a língua em um contexto mais próximo da sua vivência.

O material didático complementar utilizado na aula gravada, foi adquirido pelo site de conteúdo educacional <Twinkl.com.br>, que disponibiliza conteúdos de diversas áreas, não somente para L2 (ESL). Criada em 2010 por Jonathan e Susie Seaton em Sheffield, a *Twinkl* surgiu com o objetivo de ajudar professores e hoje é líder global em recursos educacionais, com uma biblioteca de mais de 900.000 materiais disponíveis.

Esses recursos utilizados durante as aulas, são voltados para interação entre professor e alunos, com estratégias de perguntas e situações aleatórias que possam engajar os alunos em uma conversa sobre assuntos que fogem do contexto de sala de aula e possam ser comunicados de forma espontânea e envolvente.

Com base na análise das abordagens metodológicas apresentadas, fica evidente que a escolha da pesquisa qualitativa, com o uso de um estudo de caso interpretativo, foi a mais apropriada para investigar as práticas pedagógicas no ensino de Língua Estrangeira (LE) em um contexto de aula síncrona *online*. A opção pelo estudo de caso, ao focar em um fenômeno específico dentro de um contexto delimitado, possibilitou uma compreensão aprofundada das interações entre os participantes da pesquisa, permitindo a observação direta da dinâmica da sala de aula e do ambiente digital.

Além disso, a utilização de recursos como as gravações das aulas, realizadas por meio da plataforma *Zoom*, e o suporte de ferramentas digitais complementares, como o *WhatsApp*, permitiram um registro detalhado das atividades e interações. Essa abordagem possibilitou que os dados fossem analisados de maneira reflexiva, garantindo a qualidade da investigação. Ao se distanciar de teorias preexistentes ou intervenções externas, o estudo garantiu uma análise mais genuína e fiel às práticas observadas.

Outro aspecto fundamental abordado neste capítulo foi a postura ética adotada durante o processo de pesquisa. A garantia de consentimento informado dos participantes e a proteção de seus dados asseguraram que a pesquisa fosse conduzida de forma ética e responsável, respeitando os direitos de todos os envolvidos. Essa abordagem ética, alinhada à escolha metodológica, fortaleceu a confiabilidade e a validade dos dados coletados.

Portanto, a combinação da pesquisa qualitativa com o estudo de caso interpretativo permitiu uma análise aprofundada das abordagens de ensino no contexto digital. A metodologia adotada foi eficaz para capturar as complexidades do ambiente de aprendizagem virtual, oferecendo contribuições significativas para o entendimento das práticas pedagógicas e para o avanço do campo da Linguística Aplicada. Com a abordagem metodológica

claramente definida, a próxima etapa desta pesquisa será a análise dos dados coletados, permitindo uma reflexão mais aprofundada sobre as práticas pedagógicas observadas e os resultados obtidos no contexto das aulas síncronas.

Parte IV

ANÁLISE DE DADOS

4 ANÁLISE DE DADOS

4.1 RETOMADA DAS PERGUNTAS DE PESQUISA

Os instrumentos descritos na seção anterior, sendo registros em vídeo, visam contribuir na coleta dos dados gerados. E é neste capítulo que a pesquisadora necessita de uma atenção maior às informações e discernimento para escolher os percursos coerentes dentro de uma " floresta de dados, teoria, observação". (FETTERMAN, 2010) Registros feitos por meio de vídeos capazes de captar sem muitos ruídos, momentos e situações específicas do contexto de ensino, tendem a contribuir na validação e diminuir a probabilidade de má compreensão dos fatos. Sendo assim, a forma de coleta de dados própria para uma análise rica em detalhes. Portanto, para dar início ao processo de análise, retomo os objetivos que orientaram a investigação, juntamente com as perguntas de pesquisas, já mencionadas anteriormente.

Retomando o propósito deste trabalho e as questões que envolvem o seu aprofundamento, relembro que esta pesquisa tem como objetivo investigar de que maneira as abordagens contemporâneas de ensino de línguas podem se manifestar em aulas *on-line* de Língua Inglesa voltadas para crianças de 10 e 11 anos. Nesse contexto, busca-se responder à seguinte pergunta central: como uma dada abordagem de ensino de língua pode ser conhecida pelas suas manifestações nas diferentes atividades de uma aula *on-line* de língua inglesa destinada a esse público infantil?

Com o intuito de aprofundar essa investigação, pretende-se observar os métodos e técnicas utilizados durante as aulas analisadas, oferecendo um embasamento teórico que auxilie profissionais da área a compreenderem melhor as teorias relacionadas às abordagens do ensino de línguas em contextos virtuais. A partir disso, levanta-se a questão: quais estratégias específicas de ensino são empregadas para favorecer a aquisição da língua-alvo durante a aula *on-line* observada, e como essas estratégias se alinham a determinado método e à abordagem a que ele pertence?

Além disso, objetiva-se verificar como as atividades são apresentadas ao longo da aula, buscando identificar se há predominância de uma abordagem comunicativa ou gramatical. A esse respeito, questiona-se quais aspectos comunicativos ou relacionados ao ensino de tópicos gramaticais são mobilizados para favorecer determinada abordagem, bem como qual é o andamento e quais são os resultados de cada atividade proposta.

Por fim, pretende-se identificar as principais dificuldades enfrentadas pelos professores na preparação e execução de uma aula típica, gravada e transcrita, ministrada em formato virtual síncrono. Assim, pergunta-se: quais dificuldades foram encontradas

na preparação e análise dessa aula e que possíveis ações poderiam ser implementadas para facilitar o processo de aquisição do inglês pelos aprendizes, considerando o cenário observado?

As próximas páginas deste capítulo, têm como finalidade responder os objetivos apresentados e responder as questões levantadas, na busca por abranger as possibilidades existentes dentro do universo do ensino de línguas. Assim como Olivia MacMahon cita em seu poema *Learning a Language* "aprender uma língua é como solucionar um quebra-cabeça de um milhão de peças com uma imagem que fica mudando". (MCMAHON, 1999) No mesmo sentido, a triangulação tem sido geralmente considerada um processo no qual se faz uso de múltiplas percepções para esclarecer significados, verificar a repetição destes nas observações e interpretações, mas também para verificar diferentes formas pelas quais um fenômeno está sendo visto. (STAKE, 2003).

Para a interpretação dos dados referente a estrutura de aula típica, serão utilizados os conceitos referente ao ensino de língua de Almeida Filho (1993), estruturadas em quatro macro-fases, onde situações e cenários são criados artificialmente e também há momentos orgânicos não necessariamente planejados. O primeiro momento é descrito como clima e confiança, segundo momento denominado apresentação, O terceiro é chamado de ensaio e uso e por último, a última fase, a do pano. (ALMEIDA FILHO, 1993)

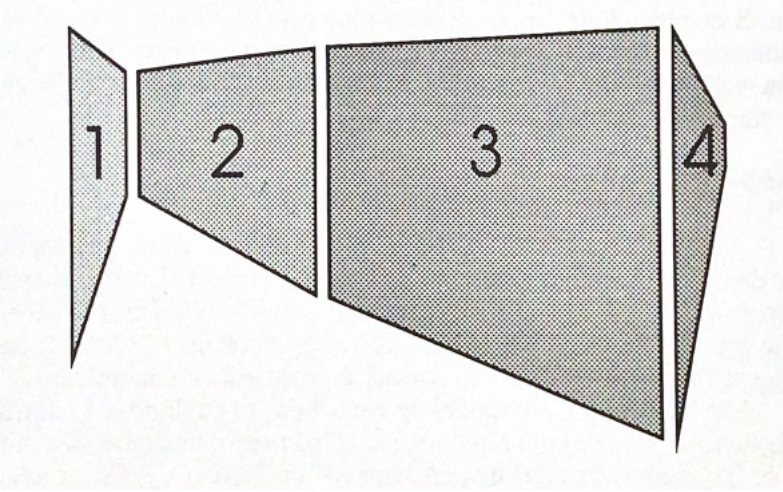


Figura 10 – Representação pictórica das fases de uma aula convencional de LE sob a perspectiva da abordagem comunicativa e sua relativa duração. Fonte: Livro Dimensões comunicativas do ensino línguas

Para a análise dos dados referentes à aprendizagem e aquisição de línguas pelo público infantojuvenil, foram utilizadas as teorias de Piaget (1976) e Vygotsky (2001), as divisões categóricas de Brown (2002), relacionadas às etapas cognitivas dos alunos, a hipótese do período crítico, com o objetivo de compreender as diferentes formas de abordar as capacidades e potencialidades dos aprendizes, tornando a aprendizagem significativa e individualizada, mesmo em contextos de aula em grupo. Quanto à interação nas aulas, a

análise foi sustentada pelo papel da afetividade, pela hipótese do período crítico e pelo filtro afetivo. (KRASHEN, 1981)

O uso da tecnologia, contexto no qual se realizam as aulas, foi analisado com base na classificação dos períodos do ensino de línguas proposta por Paiva (2019), nos modelos de ensino *on-line* apresentados por Hodges (2020) e nos estudos de Leffa (2013) sobre o uso de recursos didáticos digitais, a interação entre os participantes e a utilização de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVAs).

Quanto ao objetivo principal desta pesquisa que é identificar uma ou mais abordagens presentes no decorrer de uma aula construída pela professora e seus participantes, as teorias e conceitos referentes às abordagens de Richards & Rodgers (1982) , Anthony (1963), Prabhu (1990) e Almeida Filho (2005) respaldam a análise dos dados.

Finalmente, os dados gerados durante as observações de aulas gravadas têm como objetivo identificar a aplicação prática das teorias estudadas no contexto real de uma turma de inglês *on-line*, inserida no cotidiano do ensino de línguas. Pretende-se refletir sobre como as práticas da professora em suas aulas refletem as teorias que foram desenvolvidas ao longo de décadas, com o objetivo de aprimorar o ensino e torná-lo mais eficaz, considerando as características individuais de cada aluno, bem como seus contextos sociais e faixas etárias.

4.2 Transcrição e análise da gravação

A análise das aulas gravadas aconteceu no período de um pouco mais de um mês, entre os dias 2 de abril de 2024 e 14 de maio de 2024. Foram cinco aulas gravadas e a escolha da aula para ser utilizada como base de coleta e análise de dados, partiu do critério de uma aula típica, ou seja, uma aula que ocorreu próxima ao que foi planejado dentro das práticas comuns da professora, maior proveito dos alunos envolvidos, duração regular, presença de todos os alunos e menores interrupções externas. Durante as gravações das aulas, fatores como ausências de alunos, atrasos, testes e dificuldade de conexão fizeram com que outras aulas gravadas fossem descartadas para uso nesta pesquisa uma vez que não forneceriam dados suficientes para uma investigação rica e apurada. Para justificar a escolha da aula do dia 14 de maio de 2024, utilizo a concepção de aula típica de Almeida Filho:

> Aula escolhida pelo pesquisador interessado em tópicos da sala de aula de língua que representa grosso modo o ensinar cotidiano sem as especificidades de dias de prova, aulas de leitura que tomam a aula toda, aulas de pronúncia ou reflexões sobre estratégias de aprendizagem dos alunos num período completo. A aula típica permite análise de conteúdos convocando os elementos mais vari-

> ados do modo como ocorrem juntos nas aulas comuns completas.
> (Glossário de termos, 2025)

O encontro, ocorrido numa terça-feira, às 17h30 do dia 14 de maio, teve duração de aproximadamente 1h25, mas a gravação foi iniciada apenas após 6 minutos. Os primeiros minutos foram destinados à entrada dos alunos na sala de aula virtual. Para que todos estivessem prontos para o início da aula, foram necessários mais de cinco minutos, considerando que as aulas *on-line* exigem a preparação dos dispositivos, conexão à *internet* e verificação de câmera e áudio. Durante esse período de espera, a professora compartilhou na tela com os alunos a estrutura da aula, contendo todos os passos e atividades que seriam executados ao longo do encontro. O site utilizado para apresentar esse formato lúdico e ilustrativo foi o <classroomscreen.com>, que permitiu à professora organizar visualmente as etapas da aula e utilizar estratégias que também entretêm os alunos. Ferramentas como relógio na tela, quadro branco (*whiteboard*) com diferentes cores e fontes, calendário com o dia da semana e o mês, cronômetro, entre outros recursos, contribuem para o foco e a atenção dos alunos. Isso ocorre porque, ao dar todas as instruções em inglês, a professora utiliza o pincel digital para apontar e ilustrar visualmente o que está dizendo. Esses recursos visuais facilitam a compreensão dos alunos, que muitas vezes não entendem perfeitamente o que foi dito verbalmente, uma vez que a comunicação ocorre exclusivamente em língua inglesa, mas conseguem entender o que deve ser feito por meio do contexto e das ilustrações na tela.

Todas as aulas do curso de inglês em questão foram conduzidas em inglês pela professora, por meio da plataforma digital *Zoom*. A docente utilizou a versão *Plus*, que possibilita o acesso a recursos adicionais, como o uso de lápis digital por todos os usuários, criação de salas simultâneas, integração com aplicativos de jogos, gravação em nuvem e duração ilimitada das reuniões. No cenário atual, é comum encontrarmos cursos *on-line* voltados ao ensino de línguas, além da ampla utilização de sites, mídias e tecnologias para enriquecer e expandir o ensino de línguas (EL). De acordo com Leffa (2017) e Paiva (2015), o ensino de línguas tem mantido, ao longo de sua história, a tradição de incorporar as tecnologias emergentes de cada época como recursos para intensificar a aprendizagem dos estudantes.

Um dos vários itens disponíveis na tela inicial do *site* <classroomscreen.com>, mesmo em sua versão gratuita, é o *traffic light* (sinal de trânsito ou semáforo), cujas cores podem ser alteradas durante a aula. Esse recurso didático, ou ferramenta de *class management* (gestão de aula), tem como objetivo orientar os alunos quanto ao uso da LM (língua materna) em momentos de interação. No entanto, é importante destacar que essa ferramenta não tem a função de punir ou inibir os alunos de se expressarem em sua língua, mas sim de reduzir o uso indiscriminado e fora de contexto. No trabalho de pesquisa Inglês *On-line* para Crianças e Tecnologias Digitais, Ana Emília Turbin (2020) cita

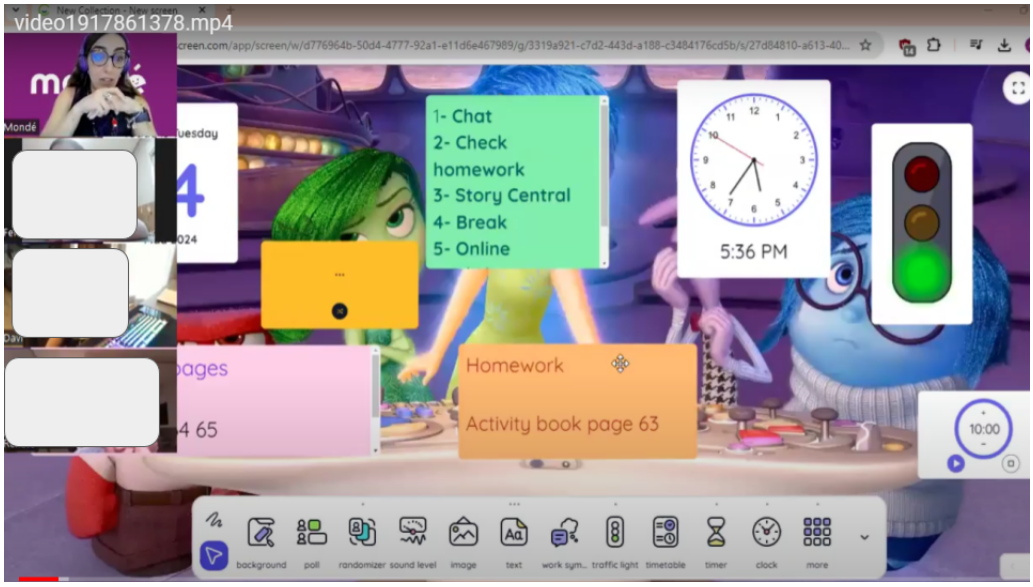


Figura 11 – Registro da tela da professora durante a aula on-line

Goswami (2014) ao afirmar que a psicologia da criança indica que ambientes acolhedores e afetivos são fatores importantes para o sucesso da aprendizagem, enquanto ambientes que geram ansiedade ou medo resultam em dificuldades cognitivas e emocionais, inclusive em contextos virtuais. Assim, a intenção de moderar o uso da LM foi conduzida de forma lúdica, sem repressão ou atitudes inibidoras que pudessem se tornar fatores limitadores para os alunos, especialmente os mais tímidos ou desmotivados. (TURBIN, 2020)

Durante todo o percurso de aulas do curso de inglês, (iniciado com Mary e Zac em 2020 e com Liam em 2022) a orientação sempre foi a de se comunicar na língua inglesa, mesmo que os alunos não considerassem seu inglês ideal ou "perfeito". Esse fenômeno é comum no contexto de ensino de inglês, pois muitos aprendizes carregam a expectativa de se expressar com o inglês que veem em filmes ou ouvem em músicas. Tal idealização pode gerar frustração já nas etapas iniciais da aprendizagem, resultando em inibição no momento da interação.

Esse tipo de comportamento é bastante comum entre alunos em processo de aquisição de uma língua estrangeira (LE). No caso do inglês, essa tendência costuma ser ainda mais acentuada devido à ampla exposição a vídeos, áudios, filmes e músicas, facilitada pelo acesso à *internet* e aos meios de comunicação. Como resultado, muitos alunos já iniciam o processo de aprendizagem com o filtro afetivo elevado. No livro Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares (2011, p. 19), Mastrella cita Krashen e Terrell (1983) ao abordar filtros afetivos menos ameaçadores, destacando que a baixa ansiedade dos estudantes em processo de aquisição de línguas estrangeiras é um dos principais fatores que favorecem a aprendizagem. (MASTRELLA, 2011)

No contexto das aulas observadas, é importante destacar a tentativa constante da

professora em transformar o ambiente virtual em um espaço lúdico, divertido e leve. O objetivo era promover uma interação mais fluida e reduzir possíveis bloqueios decorrentes da timidez ou de fatores emocionais por parte dos alunos. Para isso, a utilização de um painel de organização com imagens de filmes e desenhos animados como plano de fundo era frequentemente adotada, com o intuito de captar a atenção dos estudantes e, possivelmente, iniciar um diálogo sobre o tema. Na aula observada, a imagem escolhida foi do filme que estava em produção, Divertidamente 2 (2024). Por se tratar de uma continuação de grande sucesso e estar gerando expectativas, a professora optou por utilizá-la como recurso atrativo, tanto por sua popularidade quanto pelas cores vibrantes. No entanto, a reação esperada não ocorreu e os alunos não comentaram sobre o tema nem demonstraram interesse.

Após todos os alunos entrarem na tela da aula com a câmera aberta, conforme foi solicitado desde a primeira aula do curso, a professora deu início às atividades às 17h36.

Teacher : *Hello, good afternoon, guys! So, last week we didn't have class and I know Liam went to* Tauá, *right?*

Liam : *Yes.*

Teacher : *You had a trip to* Tauá, *cool! Tell me more. How was it?*

Liam : *It was very good.*

Teacher : *I have never been to* Tauá, *what does it have there? Do you know, guys? Do you know this place?*

Mary : *Yes, I know.*

Teacher : *But have you been there?*

Mary : *No.*

Teacher : *It's close to* Brasília. *What does it have there? What things are there? So maybe I can plan to go one day.*

Liam : *Has a lot of pools! How can I say* quadra?

Teacher : *Hmm you know how to say, starts with the letter C!*

A professora dá uma dica pronunciando a primeira sílaba, uma vez que ela sabe que o aluno já aprendeu o vocabulário sobre esportes e gosta de futebol.

Teacher : [kɔr]... (a professora faz o som)

Liam : *Court!*

Teacher : *That 's it.*

Liam : *Has tennis court, soccer court.*

Teacher : *Soccer field* (a professora corrige o termo *court* por *field*).

Liam : *Basketball court... and have a... like a city...*

Teacher : *A city? Like a fake city for kids?*

Liam : *Yes.*

Teacher : *Ah, cool! Okay! So, and you guys, Mary and Zac? You didn't have class last week, you must have news. Do you have any news to share?*

Zac : *Mary has a lot!*

Teacher : *A lot? I'm interested now.*

Zac : *From school.*

Teacher : *What happened in your school, Mary? Zac said you had a lot of news from school.*

Mary : *Hmm... Teacher, how do you say* brigas?

A professora usa a mesma estratégia de pronunciar a primeira sílaba para ativar a memória da aluna que lembra instantaneamente.

Teacher : [fa]

Mary : *Fight! A lot of fights!*

Teacher : *What? Why? Who? When?*

A professora enfatiza bem as perguntas no intuito de engajar a aluna em contar a situação inusitada e assim construir um diálogo envolvente e utilizando a LE.

A aluna ri e continua:

Mary : *I don't* presenciei.

Teacher : *You can say I didn't* (a professora aponta para os próprios olhos para descrever a ação de enxergar).

Mary : *See.*

Teacher : *Or I wasn't there. So, what kind of fight was it? Like a physical fight?*

Mary : *Physical fight!*

Teacher : *Who participated? Who took part?*

Mary : *Hmmm, a lot of...* ãã não sei como explicar, *teacher. Fight of boys, fight of girls and boys.*

Teacher : *Everybody was fighting? So, why were they angry? And the reason they were fighting? Were they fighting because they were, like, mad? Angry?*

Mary : *Teacher, I don't know. I don't see!*

Teacher : *I didn't see* (a professora corrige a aluna). *So, you were not there. That is good, you didn't participate.*

Mary : *Yes!*

Teacher : *Stay away from situations like that. It's never good to fight. We can always have discussions with our words and solve the problems with words or conversation, and then if things get, like, very tense we can call an adult or somebody else to help, right?*

A aluna ri e concorda.

Teacher : *And news like mother´s day? How was mother's day? Good? What did you do, Mary, for your mother?*

Mary : *A gift and a... how can I say?* Um cartaz no *Canva*?

Teacher : *A poster.*

Mary : *A poster in the Canva.*

Teacher : *So you made a poster! Good! And you, Zac? You made a poster too?*

Zac : *No.*

Teacher : *What did you do?*

Zac : *A card.*

Teacher : *And you Liam, did you go out to have lunch, dinner...?*

Liam : *No, I made a card!*

Teacher : *That's cute. That was a good Sunday, though!*

Durante o momento de interação com assuntos sobre os acontecimentos pessoais, os alunos compartilharam suas novidades mas demonstraram diferentes reações. Mary ficou atenta desde o início, Zac se mostrou levemente distraído com expressões faciais que

demonstraram um pouco de tédio e Liam, apesar de atento, parecia estar engajado em outra tarefa paralela na tela e que não necessariamente fazia parte da aula.

Todo o diálogo, contudo, apesar de oferecer espaço de interação entre os participantes, foi mediado pela professora que era então o centro da interação. Olhando mais apuradamente, poderia-se dizer que a postura da professora assume um comportamento mais formal ao assumir o papel de controle da interação. Todavia, de acordo com Rech (1992), no quadro conversacional, a projeção e interação dos participantes em relação uns aos outros é mais simétrica e mais flexível. Sobre a diferença da interação formal e informal o autor pontua:

> A diferença entre o estilo formal e informal se encontra na forma de exercer este poder e de implementar as regras interacionais de forma explícita ou de forma implícita, mitigada, projetando maior assimetria ou maior simetria, amenizando a hierarquia de papéis. (RECH, 1992)

Portanto, embora a professora tenha buscado um ambiente amigável e receptivo, a assimetria da interação persistiu, possivelmente em função da insegurança e do perfil etário dos alunos. Por se tratar de uma turma composta por crianças de 10 e 11 anos, é importante considerar as especificidades desse estágio do desenvolvimento. De acordo com Vygotsky (1989), crianças nessa faixa etária estão em processo de transição para o pensamento lógico-formal, e ainda desenvolvem habilidades de autorregulação emocional e social. (VYGOTSKY, 1989) Isso impacta diretamente sua capacidade de participar ativamente em interações mais abertas, principalmente em contextos de exposição pública, como o compartilhamento pessoal em grupo.

Além disso, como aponta Piaget (1976), nessa etapa correspondente ao estágio das operações concretas, a criança ainda tende a se apoiar em situações concretas e pode apresentar dificuldades em interações mais abstratas ou que exigem maior autonomia comunicativa. A timidez, o receio de julgamento dos colegas e a insegurança diante de novos contextos, como o início de uma aula, são fatores que podem funcionar como bloqueadores participativos.

Nesse cenário, o papel do professor como mediador é essencial. Cabe a ele não apenas promover o espaço para a interação, mas também compreender as limitações cognitivas e afetivas dos alunos, adaptando sua condução comunicativa a fim de equilibrar o necessário apoio pedagógico com oportunidades reais de participação. Assim, mesmo diante de resistências iniciais, é possível cultivar, gradualmente, uma comunidade de aprendizagem mais colaborativa e responsiva.

O momento de interação inicial teve duração de seis minutos e quarenta e oito segundos, onde os alunos alternam suas falas de forma espontânea. Essa prática de iniciar

a aula com um diálogo despretensioso e não necessariamente planejado a partir de um conteúdo formal, já faz parte da rotina das aulas e pode ser descrito como o momento de clima e confiança de acordo com a estrutura de aula sob uma perspectiva de abordagem comunicativa de Almeida Filho. Esse momento é importante para estabelecer uma conexão, mesmo que virtual, de confiabilidade entre professor e alunos. Em um ambiente de LE, sabe-se a importância dos vínculos e da construção de um espaço onde os alunos não se sintam acanhados ou pré-julgados. De acordo com Almeida Filho (2017):

> A confiança, reafirmada através de uma rodada de prática com material já parcialmente conhecido, visa reduzir uma eventual impermeabilidade do filtro afetivo, que se obtém geralmente pela ansiedade alta, pela percepção de relevância no plano pessoal, timidez, cansaço, motivação insuficiente, falta de identificação cultural com a língua em estudo [...] Como medida referencial de duração média, a primeira fase pode se estender entre cinco e dez minutos. (ALMEIDA FILHO, 2017)

Em seguida, a professora dá continuidade ao momento de interação e explica algumas estratégias que serão utilizadas durante a aula, além de reforçar quais atividades que acontecerão no decorrer da aula. Ela coloca, em ordem enumerada, cada etapa da aula de forma visual no quadro compartilhado.

Teacher : *So, guys. I need to show you something. I will present our class today. We are on the first part that is the chatting and we will chat a little bit more about other topics. We are here, on number 1, then we are going to check the homework. I know it was sent two weeks ago, but we are going to check anyway. Then, we are going to have an activity from Story Central. After that, we are going to listen and complete the activity in the student and activity book. It's very easy and very fun. Next, we will have an online worksheet and then we are going to play on <booklet.com> to finish.*

Durante as orientações da professora, um dos alunos utilizou a ferramenta de anotação na tela compartilhada e passou a fazer rabiscos. A professora solicitou que ele interrompesse a ação, de forma cuidadosa, evitando qualquer constrangimento.

Teacher : *Ah! Important. Do you see a traffic light here, on the right side of the screen?*

Class : *Yes!*

Teacher : *It is on the green light, meaning that no Portuguese is being used out of the blue and that you are trying to speak English most of the time. If I hear Portuguese coming out of nowhere, we go to the yellow. Then, if it continues, we go to the red.*

Red means we can't count today in our days to our fun class. You can help each other with words you don't know.

A estratégia da *fun class* foi uma forma de motivação baseada na estrutura de *gamificação*, na qual os alunos contabilizam os dias de aula para, ao final de cinco encontros, participarem de uma aula composta apenas por atividades divertidas e com temas escolhidos por eles. Estratégias de ensino são fundamentais para o bom andamento das aulas, pois organizam as expectativas, alinham os conteúdos e permitem a identificação das capacidades de cada aprendiz. Para Oxford (1990), elas são os passos que levam os aprendizes a construir seu próprio modo de aprender satisfatoriamente e a desenvolver atitudes que tornam o percurso da autoaprendizagem mais suave (livre de trepidações na aquisição), mais rápido, agradável e propositado, ao ser direcionado a uma eventual meta de comunicação. A estratégia de *gamificação* vem sendo muito utilizada como forma de estimular indivíduos a dar continuidade a tarefas, e em ambiente escolar tem sido uma prática popularizada entre professores de várias disciplinas.

Nesse contexto, a *gamificação* surge como uma ferramenta pedagógica eficaz para promover engajamento, autorregulação e persistência nas tarefas escolares. Segundo Deterding et al. (2011), *gamificação* consiste na aplicação de elementos típicos de jogos (como recompensas, níveis, desafios e *feedback* imediato) em contextos não relacionados a jogos, com o objetivo de aumentar a motivação e o envolvimento dos participantes. No ambiente escolar, seu uso tem sido amplamente explorado como uma forma de tornar o processo de aprendizagem mais dinâmico, interativo e centrado no aluno.

De acordo com Kapp (2012), a *gamificação* não significa transformar o conteúdo em um jogo, mas aplicar estratégias de jogos que despertem o senso de conquista, curiosidade e pertencimento. Elementos como pontuação, progressão e recompensas simbólicas (como a *fun class*) criam um sistema de metas claras, que pode estimular os alunos a manterem-se envolvidos mesmo em atividades desafiadoras. Isso é especialmente relevante em turmas de crianças, que, conforme destaca Papert (1980), aprendem melhor quando estão emocionalmente conectadas à tarefa, sobretudo por meio de atividades que envolvem prazer, surpresa e escolha.

Além disso, a *gamificação* permite ao professor observar padrões de comportamento e participação que nem sempre emergem em aulas expositivas tradicionais. Quando estruturada de forma pedagógica, essa estratégia pode contribuir significativamente para o desenvolvimento de competências socioemocionais, como a colaboração, a perseverança, a empatia e o autocontrole, habilidades cada vez mais valorizadas no contexto educacional contemporâneo (BACICH; MORAN, 2018).

Sendo assim, a professora, ao optar por essa estratégia para o uso de língua inglesa durante a aula, teve como objetivo, a pontuação após uma aula onde o inglês foi

mais utilizado nos momentos de interação e comunicação. Apesar de o termo *game* ter a conotação de algo que diverte, no caso do contexto educacional, ele pode ser redirecionado para a reforçar algum tipo de aprendizagem. *Gamificação* é, portanto, a adaptação feita a um tipo de atividade para que ela possa ser redirecionada a outros objetivos, com base no conceito de *repurposing* (HAFNER, 2015;LEFFA,2006; LEFFA, 2016; MILLER, 2015). Logo, seguindo esse conceito, pode-se entender o uso do *traffic light* como um item que auxilia no processo de aprendizagem e uso da língua no contexto de sala de aula. Além disso, a pontuação pelo uso do inglês a maior parte do tempo retoma a proposta *gamificada* de acréscimo de atributos específicos dos *games*, como o uso de escores, troféus e quadros de liderança, conhecido em língua inglesa como *PBL (Points, Badges e Leaderboards)*. (LEFFA, 2020)

Em seguida, a professora avança para um exercício de conversação, ainda na tentativa de estabelecer um ambiente de confiança entre os agentes envolvidos. Foram utilizados cartões nos quais os alunos deveriam escolher uma das opções com duas situações inusitadas. A professora utilizou uma ferramenta da tela inicial, que seleciona aleatoriamente o nome do aluno.



Figura 12 – Cartões utilizados na atividade de comunicação

Teacher : *Ok, Mary! Would you rather wash the dishes everyday or tidy your bedroom everyday?*

Mary : *Tidy your bathroom everyday!*

Teacher : *Why? Don't you like doing the dishes?*

Mary : *No. I like to put music in Alexa and goes to tidy my bedroom. Teacher, to me, is too terrific to wash the dishes.*

Teacher : *Terrific is something good, it's amazing. You meant terrible.*

Mary : *No, teacher.* Eu sei o que é *terrific*, eu também gosto.

Teacher : *Ah! Really? So you like both? That's good to know! I don't like washing the dishes, I hate it, for me it is one of the worst house tasks. I like to tidy my bedroom, organize my bed, and clean up my room. But dishes, If I have to do it, I will do it but it´s not my favorite.*
Ok, next one is Liam. Would you rather have a house made of chocolate or a house made of crisps?

Liam : *Chocolate.*

Teacher : *Really? No salty things, only sugar?*

Liam : *Only sugar.*

Teacher : *Ok. But do you prefer in real life to eat chocolate or crisps? I know you like Lays. I see you eating Lays sometimes.*

Liam : *Crisps.*

Teacher : *I like chocolate too, but I only eat a little bit, and then I'm like, "That's enough." Crisps, like potato chips, the bag, I can eat everything easily. Guys, if you want to say something, just raise your hand and share with us, okay?*
Now, it 's Zac. Would you rather be the world fastest runner or own the world's fastest car? Did you understand?

Zac : *Fastest runner!*

Teacher : *Why do you prefer to be the fastest runner and not having the fastest car in your garage?*

Zac : *Teacher, I don't listen to you well.*

A professora repete a pergunta e o aluno avisa novamente que não está escutando bem o áudio.

Teacher : *Really? Is the volume correct?*

Zac : *Ok.* (O áudio volta a funcionar.)

Teacher : *So, tell me, why do you prefer to be the world's fastest runner?*

Zac : *But, my...* é. *I prefer run.*

Teacher : *Do you like cars?*

Zac : *Yes!*

Teacher : *What is your favorite car, if you could have one when you become able to drive?*

Zac : *I don't know. I know the names but...*

O aluno não demonstra muito interesse em compartilhar ideias.

Teacher : *Ok. One more for each kid to finish this part. Mary, would you rather live in a cave or a tree?*

Mary : *In a tree.*

Teacher : *Why?*

Mary : *First, I don't like dark places. I have* "fobia" *of a small places.*

Teacher : *Good! A phobia of small places. Me too! I wouldn't live in a place without sun or natural light. It's too creepy, maybe it has bats in a cave, right? A tree is better. Liam, would you rather live in an apartment building or a house?*

Liam : *A house.*

Teacher : *Why?*

Liam : *Because in an apartment we can't do anything.*

Teacher : *No? Why we can't?*

Liam : *A house is open and has more things to do.*

Teacher : *Has more space, right? And you guys, do you prefer an apartment or a house?*

Zac : *A house.*

Teacher : *Have you lived in an apartment before, Liam?*

Liam : *Yes.*

Teacher : *Do you remember or you were too little?*

Liam : *I remember.*

Teacher : *And you Zac and Mary?*

Zac : *No.*

Os alunos não dão continuidade ao diálogo e a professora prefere seguir com o próximo cartão.

Teacher : *Ok. Your turn, Zac. Would you rather have a bad breath or smelly feet?*

Zac : *Smelly feet is a...?*

A professora demonstra a resposta para o aluno com uma mímica de algo fedorento.

Zac : *Smelly feet is* pé fedido?

Teacher : *Yes.*

Zac : Eu já tenho! *I prefer smelly feet.*

Mary : *Yes, teacher! A very smelly feet.*

A professora e os outros alunos riem da resposta dada pela irmã sobre a situação do irmão.

Teacher : *Ok, we finished chatting.*

Zac : *Teacher, may I drink water?*

Teacher : *Ok, but don´t take too long because our class is very fast and will start the next part.*

A análise desse momento, à luz dos pressupostos da Abordagem Comunicativa, evidencia importantes elementos teóricos relacionados à construção da competência comunicativa. Segundo Hymes (1972), aprender uma língua não é apenas conhecer sua gramática, mas saber quando, como e com quem usá-la, de maneira socialmente apropriada. Nesse sentido, o uso dos *cards* propiciou aos alunos a oportunidade de ativar conhecimentos linguísticos em um momento de atividade oral, exercitando não apenas a competência gramatical, mas também a sociolinguística, à medida que escolhiam respostas adequadas à cada situação.

Complementando essa visão, Canale e Swain (1980) propuseram que a competência comunicativa envolve quatro componentes interdependentes: gramatical, sociolinguístico, discursivo e estratégico. (CANALE M.; SWAIN, 1980) A atividade com os *cards* mobilizou

especialmente as competências discursiva, ao exigir respostas coesas e coerentes dentro de um tópico e estratégica, pois alguns alunos precisaram recorrer a paráfrases, gestos ou mesmo à ajuda da professora para manter a comunicação, evidenciando o uso de estratégias compensatórias e de reparo comunicativo.

Sob a perspectiva de Littlewood (1981), o ensino de línguas deve buscar desenvolver a habilidade dos alunos para comunicar significados de forma eficaz em situações reais, indo além da repetição de estruturas linguísticas. (LITTLEWOOD, 1981) A atividade observada representa uma aplicação direta desse princípio, pois se afastou da prática mecânica e centrou-se na função comunicativa da linguagem. Os alunos estavam engajados em um uso autêntico da língua, no qual o conteúdo da fala não era previsível nem controlado, o que é característico de atividades genuinamente comunicativas. Além disso, a atuação da professora nesse momento se distanciou da rigidez das interações formais e favoreceu uma dinâmica mais horizontal e colaborativa, ainda que mediada. Essa postura contribuiu para a criação de um ambiente mais seguro e propício à participação, aspecto essencial para a construção de confiança linguística entre alunos em fase inicial de aquisição de uma L2.

Teacher : *So, now we are going to open Story Central Activity Book, on pages 64 and 65, right? Liam is going to get his book. I will give you two minutes.*

Os alunos buscam o livro que estava guardado. Zac retorna do banheiro e a professora o orienta a pegar o material. Em seguida, ela altera a orientação anterior de abrir nas páginas 64 e 65 do livro de atividades, solicitando agora que todos abram na página 109, conforme estava escrito inicialmente no painel de atividades.

Zac : É para abrir o Story Central?

A professora explica novamente e mais lentamente o que deve ser feito.

Zac, ao se preparar para pegar o livro, pega uma ficha de atividades e mostra para a professora.

Zac : *Teacher, my note is ten in English.*

Zac mostra o resultado da prova de Língua Inglesa realizada na escola, com nota máxima.

Teacher : *Congratulations! Perfect. 100%, very good. Liam, you have 50 seconds to get your book.*

A professora sinaliza com o cronômetro deixado na tela para garantir que os alunos não se distraíssem nem perdessem muito tempo buscando os materiais. Liam, então, interrompe o que estava fazendo no computador, provavelmente algo não relacionado à aula, e se levanta para buscar o livro.

Zac : *Teacher, I find this book is* procurar, né?

Teacher : Procurar *is looking for. "I'm looking for my book." Find is* achar. *Liam, 26 seconds!*

A professora chama novamente a atenção do aluno, que se distraiu durante a procura do livro.
O alarme do cronômetro dispara.

Teacher : *Time is over. Is Mary there?*

A câmera da aluna estava fechada.

Zac : *Teacher, I don't have this page.*

Teacher : *Oh, that's right. You will have to help me because your book is different from mine. So, you will have to find Unit 8, Chapter 8: Habits and Habitats, Lesson 1, Lesson 2, and Lesson 3. Then, open on Lesson 5.*

A professora relembra que a versão adquirida pelos alunos não é a mais recente e que o *e-book* utilizado nas aulas *on-line* possui páginas adicionais no livro do estudante, o que provoca uma diferença em relação à numeração das páginas dos alunos. Para contornar essa divergência, a professora passou página por página, a fim de facilitar a visualização por parte dos alunos.

Mary : *I find, teacher!*

Zac : Qual a página, Mary?

Teacher : *In English, please! Remember the yellow light!*

Mary : 83.

Zac : Qual?

Mary : 83!

Zac : *I don't listen to you well.*

Mary : 83!

A professora escreve o número 83 bem grande na tela do *Zoom*.

Teacher : *We are going to listen to a story. You are not going to do anything now, just listen to the story, ok? Then, we complete the pages, and I'm going to ask you questions*

A professora inicia a história que acompanha o áudio, juntamente com as imagens, com duração de 4 minutos e 33 segundos. Durante esse momento de *storytime*, os alunos demonstram estar atentos e não realizam outras tarefas paralelas à aula.



Figura 13 – Exemplo de atividade com uso de áudio

Teacher : *That's A cute story. Ok, let's see who is going to start... Zac, what is this story about?*

Zac : *A kangaroo and a* bicho que eu *don't remember the name.*

Teacher : *A kangaroo and a...?*

A professora destaca na imagem qual o nome do animal que o aluno havia esquecido o nome.

Zac : *A wombat.*

Teacher : *Wombat. And do you think this story is real?*

Zac : *No, is fantasy.*

Teacher : *Let´s see who is next. Mary! Could you describe the wombat or describe the physical characteristics?*

Mary : *She or he is gray, it's chubby and...*

Teacher : *Is he young or old?*

Zac : *Old.*

Teacher : *Can he see well? Has a good vision?*

Zac : *He don´t have a good vision. He is old and...* (áudio com ruídos)

Teacher : *Ok, good. Liam, why did the mother run away?*

Liam : *Because the hunter tried to hunt him.*

Teacher : *What weapon did the hunter use?*

Liam : *Boomerang.*

Teacher : *Yes, a boomerang. And who can tell me why the wombat that became the spirit made the pouch? Who can tell me? Why did the spirit Bareham make a pouch for the kangaroo?*

Liam : *The kangaroo* é... ai! *To the kangaroo* segurar o filhote.

Teacher : *To hold the baby, or keep the baby. And also because the kangaroo helped the wombat, she saved it. She said : " oh no!He is a hunter, he has a boomerang. Wait here Joe!" And then, kind of helped the wombat. She was very brave. Ok, did you understand what a pouch is?*

Liam : Bolsa.

Teacher : *Is more like a... Zac, your shorts have a pouch? Or your pants?*

Zac : O que eu to usando não.

Teacher : *Where else can we find a pouch? A kangaroo belly... Where else can we find a pouch?*

Zac : *In a* carteira.

Teacher : *In a...?*

Mary : *In a bag.*

Teacher : *In a bag, in a wallet...*

A professora pega a própria mochila e mostra, na câmera, o bolso da frente da mochila. Com uma voz mais fina, imitando uma terceira pessoa perguntando, como se fosse algum aluno, ela diz: *"Ms. Júlia, you can say that pocket is correct too." Yes, you can say pocket too. Pouch has a little belly.* A professora demonstra com o bolso da mochila.

Teacher : *The airplane, in front of your seat, there is a pouch. In the car too, to put your things.*
Ok. we finished the beautiful story and we can go to page 83. Super easy, we are just going to match the words according to the pictures, when we finish this page...

Zac : Como assim *matching the words according?*

A professora mostra na tela e explica.

Teacher : *Look, this is the word sky and this is the sky.* Ela faz uma linha e pinta o céu utilizando o lápis digital disponível no *Zoom*.

Zac : Ah, é pra pintar?

Teacher : *No, match.*

Ela traça uma linha ligando a palavra à imagem para ilustrar o que o aluno não estava compreendendo somente de forma verbal. Em seguida, a professora reproduz o áudio que contém a música cuja letra está na página do livro do aluno e que faz parte do exercício de associação entre palavras e imagens.

Os alunos finalizam o exercício rapidamente e a professora dá continuidade:

Teacher : *Ok. Easy, right? Now we have to change the book and go to the activity book. The page is the same as my page.*

A professora dá os comandos enquanto abre as páginas na tela para que os alunos acompanhem.

Mary : *What page teacher?*



Figura 14 – Exemplo de atividade com uso de música

Teacher : *Page 64 and 65. Lesson 3 and 4. A professora circula com a caneta para facilitar a localização dos alunos. We don't need to do number 3, we can do only the ones highlighted.*

A professora destaca de vermelho na tela o que deve ser feito.

Teacher : *Tell me when you finish, ok? I will give 5 minutes. Is that ok?*

Zac : *Yes.*

Mary : *I finished.*

A aluna avisa com menos de um minuto. A professora estranha a rapidez e, então, questiona a aluna sobre a conclusão da atividade.

Teacher : *All pages? All the things that I pointed out here? Page 64, exercises one and two and page 65, exercises one, two and three?*

Mary : Ah, tá!

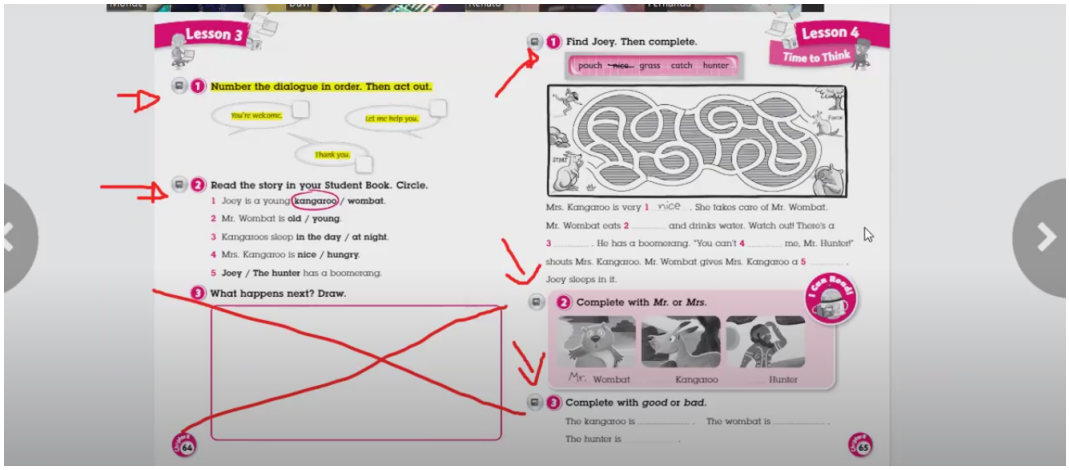


Figura 15 – Exemplo de uso de recurso visual para auxiliar alunos em localizar a atividade.

Zac : *What page?*

Teacher : *64 and 65.*

Mary : *I finished, teacher!*

A aluna finaliza a tarefa solicitada em um minuto e trinta e dois segundos.

Teacher : *Ok, you still have three minutes and twenty eight seconds, you can relax if you want.*

Zac : *Teacher, I don't understand page 65.*

A professora aponta na tela a página e pergunta qual a dúvida, mas o aluno lê uma frase diferente da página da professora.

Zac : *Teacher* você não passou essa *page*. Foi outra. Eu tô na 65.

Teacher : *This is the Activity Book, Zac.* Começamos no *Student* e agora mudamos para o *Activity*.

O aluno então se localiza e encontra a página.

Teacher : *Mary, if you finished, you can write the homework, that is: Activity Book, pages 61 and 62. I will send it to Whatsapp too.*

Outro recurso utilizado como complemento durante as aulas *on-line*, é o aplicativo de mensagens *Whatsapp*. Inicialmente o recurso foi escolhido como meio extra de comunicação, onde eram enviadas tarefas de casa e lembretes. Anteriormente, no início do curso, a professora enviava as tarefas para o *Whatsapp* dos responsáveis. Porém, com o andamento das aulas e demonstração de maior autonomia dos alunos ao utilizarem os

aplicativos, a professora recorreu aos envios diretamente para os alunos, após autorização dos pais.

Dessa forma, durante as aulas, era comum a professora enviar links e vídeos complementares para reforçar o que foi aprendido em aula e as atividades escritas eram enviadas por foto para que a professora pudesse corrigir.

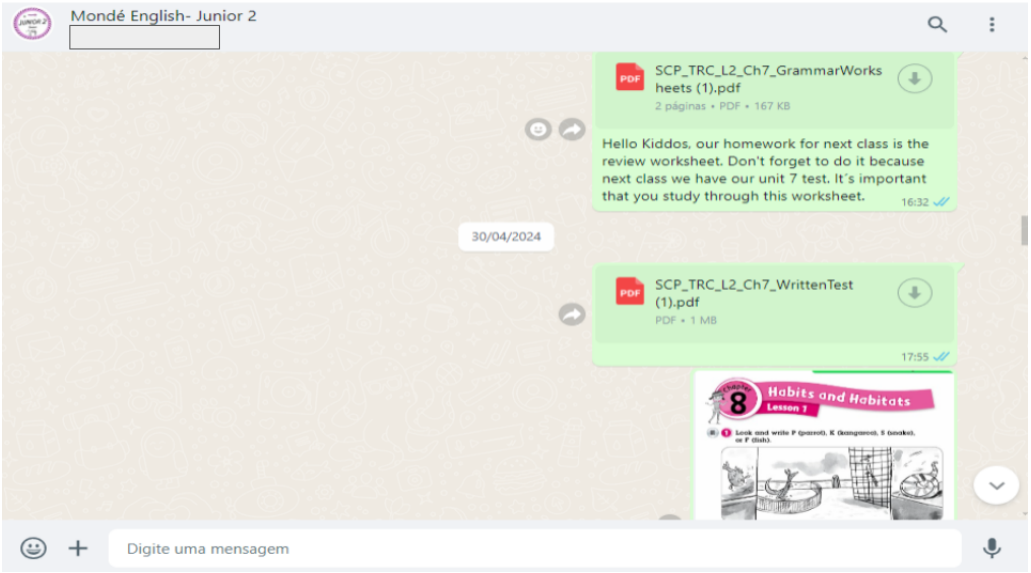


Figura 16 – Registro da tela do aplicativo *Whatsapp Web* com a comunicação assíncrona entre o grupo de alunos e a professora.

Teacher : *Time is over, guys! Let's correct together and finish our class with a game. Let's see who is going to start.*

Zac : *Teacher, I finished now and I don't have the* descanso.

Teacher : *Oh, sorry, but we have to move on, we have to continue. Our class is about to finish.*
Let's start with Liam.

A professora chama o aluno após utilizar o recurso de escolha aleatória de participantes.

Teacher : *Liam, number one. Can you tell me the dialogue in order?*

Liam :

1. *Let me help you.*
2. *You are welcome.*
3. *Thank you.*

Teacher : *Look, actually we say:*

1. *Let me help you.*
2. *Oh, thank you.*
3. *You are welcome.*

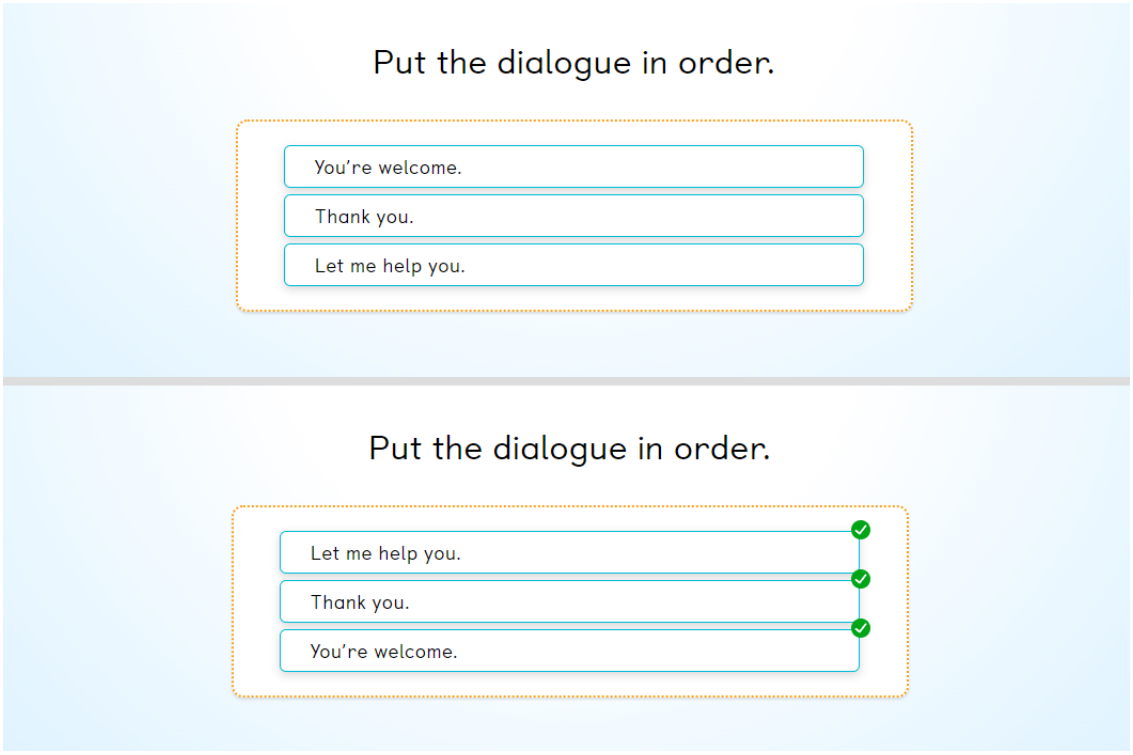


Figura 17 – Captura de tela exibindo atividade de ordenação de sentenças.

Teacher : *Next is Zac, number 2.*

Zac : *Mr. Wombat is...*

Teacher : *Old or young?*

Zac : *Old.*

Mary : *Teacher! In the first of four me draw the* labirinto, *please?*

A aluna pede para desenhar o caminho do labirinto do exercício 1, utilizando a ferramenta de pincel do *Zoom*.

Teacher : *Ah, ok! You're next! Continue. Zac, kangaroos sleep in the day or night according to the story?*

Zac : *In the day.*

Teacher : *Mrs. Kangaroo is nice or hungry?*

Zac : *Is me?*

Teacher : *Yes, everything.*

Zac : *Ah, ok. Eu não fiz essa but is nice.*

Teacher : *Good! And who has a boomerang. Joey or the hunter?*

Zac : *Who?*

Teacher : *Joey or the hunter?*

Zac : *Joey.*

Teacher : *Good. Let's check! 100%. Very good! Next is Mary, right? Next page, number 1.*



Figura 18 – Atividade de vocabulário ministrada com labirinto.

Teacher : *Ok, so the labyrinth is just to have fun but you are going to read the text. Ok, Mary?* Ixi, *your audio is off.*

Mary : *Teacher, I don't have the pen to...* (ela faz o gesto de quem está escrevendo para explicar que não consegue usar o recurso de pincel na tela compartilhada.). *I'm in the tablet.*

Teacher : *Wait, I think you have. I see someone drawing on my screen.*

Mary : *Is Zac, teacher.*

Teacher : *Zac, is Mary now! I will erase it.*

O aluno continua usando a ferramenta para completar o labirinto na tela compartilhada mesmo não sendo sua vez.

Teacher : *Please, Zac. Is not for you to do it.*

Zac : *But teacher, the* caminho *of my sister is different of my* caminho.

Teacher : *I know, but this exercise is for Mary. Liam did the first, you did the second and now it's her turn, ok?*

Zac : *Ok.*

Teacher : *Mary, I will give you my pencil so you can draw it.*

O programa *Zoom* oferece a opção do anfitrião da reunião transferir o controle das funções do mouse para outro usuário de forma que quem está do outro lado da tela possa interagir e apertar botões da tela compartilhada pelo anfitrião.

Zac : *Teacher*, deixa eu ir lá para ver com a minha *sister* se eu consigo achar.

O aluno se levanta e vai até o quarto da irmã, que está participando da aula simultaneamente em outro cômodo. Ele tenta localizar o recurso na tela e ajudá-la a usar a ferramenta do lápis. No entanto, dependendo do dispositivo, o *Zoom* limita o uso de determinados recursos, uma vez que a versão para *tablet* pode não suportar completamente o tamanho e as funcionalidades do aplicativo. Normalmente, em computadores, todas as ferramentas são disponibilizadas para os usuários.

Zac : *Teacher*, não tem mesmo.

Teacher : *Ok, she can do it with my pencil. Go Mary!*

A solução encontrada não funcionou, e a professora deu continuidade à aula. A aluna demonstrou certa frustração, mas seguiu adiante.

Mary : *Teacher, I will read the text.*

Teacher : *Can you read to me?*

A aluna lê o texto enquanto a professora preenche as palavras que faltam na página de correção de exercícios.

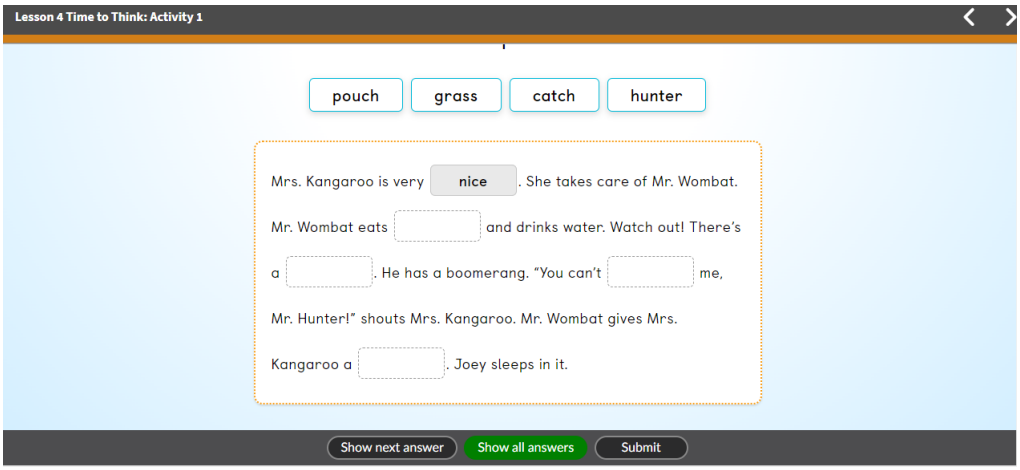


Figura 19 – Atividade de vocabulário ministrada.

Teacher : *Very good! 100%. And the last one, let's do it together. Mr. Wombat, because it is a man. And a kangaroo is it Mr. or Mrs? And hunter Mr. or Mrs.?*

As crianças respondem a resposta correta ao mesmo tempo. Não é possível distinguir as vozes.

Teacher : *Is the last kangaroo good or bad?*

Zac : *Kangaroo is good.*

Teacher : *And the wombat?*

Liam : *Good.*

Teacher : *And the hunter is?*

Zac : *Bad.*

Mary : *No! The hunter is not bad.*

Teacher : *Well, he tried to kill the kangaroo...*

Teacher : *Ok, let's finish. You can close your book. Now I'm going to send you two links. So pay attention! The first link is this activity here.*

A professora projeta a atividade na tela. O exercício consistia em ouvir a música *Blackbird*, dos Beatles, e completar as palavras faltantes. Essa atividade foi retirada do site <liveworksheets.com>, que possui um vasto acervo de atividades produzidas

por professores e que podem ser realizadas virtualmente. Ao final dos exercícios, é possível verificar os acertos e enviar o resultado para a professora por *e-mail*. No caso dessa atividade, a professora não solicitou o envio da pontuação; em vez disso, orientou que os próprios alunos verificassem seus acertos individualmente.

O objetivo da tarefa era praticar a escuta e reforçar alguns vocábulos apresentados durante a unidade sobre animais e habitats, como *bird, wings, fly*, entre outros. Para tornar o momento mais lúdico, a escolha de uma música conhecida mostrou-se uma opção interessante para encerrar a aula. Os alunos já demonstravam sinais de cansaço, apesar de tentarem manter a atenção. Dar continuidade com alguma outra atividade puramente gramatical poderia levá-los à exaustão.

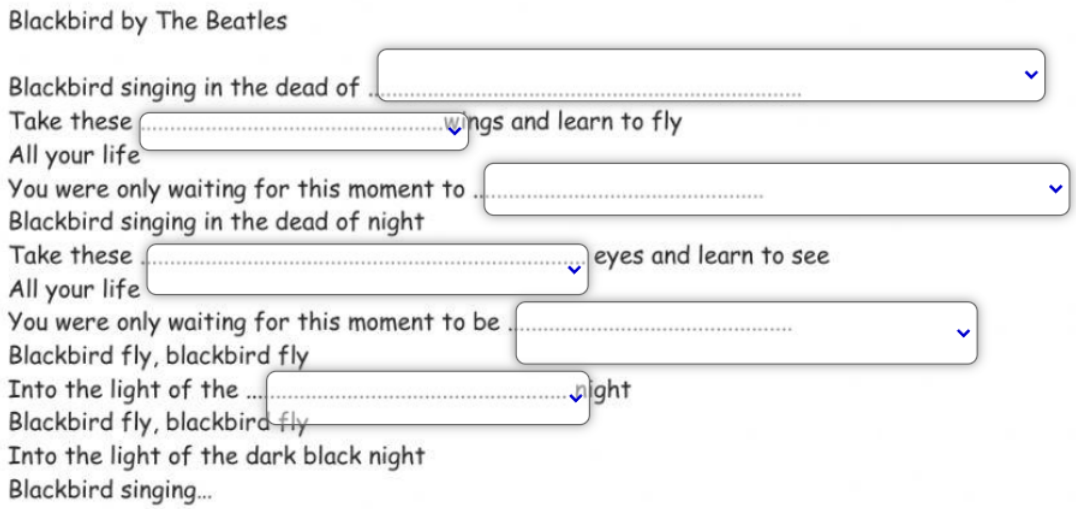


Figura 20 – Atividade com canção retirada do site <www.liveworksheets.com>

Teacher : *We are going to listen to a song called Blackbird from the Beatles. I don't know if you know this song.*

A professora interrompe a frase para perguntar quem estava escrevendo na tela e dá uma risada, com o intuito de não corrigir o aluno de forma direta e evitar constrangimento. Enquanto isso, ela percebe que outro aluno está distraído, utilizando o celular.

Teacher : *Ok, Liam, please, don't use the cellphone in class.*
Continuing, you are going to receive the link and complete the song Blackbird, and each of you will do it individually on your computer. Check the chat!

Os alunos, já acostumados com o sistema de envio de mensagens pelo *chat* do *Zoom*, incluindo *links*, abrem o *link* que os direciona para uma página fora da reunião. A professora pede que todos abram a página, pois ela irá tocar a música em seu próprio computador, para que os alunos possam ouvi-la.

Teacher : *Can you listen?*

Class : *Yes!*

A atividade durou um minuto e dois segundos.

Zac : *Teacher. I finished!* Acertei tudo! *Teacher.*

Teacher : *In English!*

Zac : Eu acabei e acertei.

Teacher : *In English, please.*

Zac : *I finished and all my answers is correct.*

Teacher : *All my answers are correct. Very good!*

Mary : *Teacher, can you put it on again?*

Teacher : *Yes. And you, Liam? Are all the answers correct?*

Liam : *Yes!*

A professora repete a instrução para a aluna que precisou de ouvir mais uma vez.

Zac : *Teacher*, o que a gente vai fazer depois?

Teacher : *Look, while Mary is finishing, Liam and Zac can open the next link.*

A professora reproduz a música novamente e, nesse momento, um dos alunos demonstra dificuldade para acessar o próximo link, passando a falar simultaneamente com o áudio da música, o que dificulta a compreensão por parte da professora. Para não interromper a atividade diretamente, ela sinaliza com gestos para que o aluno espere. Buscando auxiliar todos os alunos ao mesmo tempo, a professora acessa o site <booklet.com> e projeta a página para mostrar o código que deve ser utilizado para acessar o *quiz*. A interação torna-se um pouco confusa, pois a música continua ao fundo. Assim que uma aluna sinaliza ter concluído a atividade com a música, a professora retoma as instruções.

Teacher : *Ok, so you will open the link <playblooket.com> which is in the chat, then write down the number 9347947. I will repeat: 9347947.*

A professora, além de repetir a informação duas vezes, sinaliza visualmente ao circular o número na tela.

Teacher : *Then, you will see a place to write your nickname. You can't leave without finishing the quiz, ok? Let's start.*

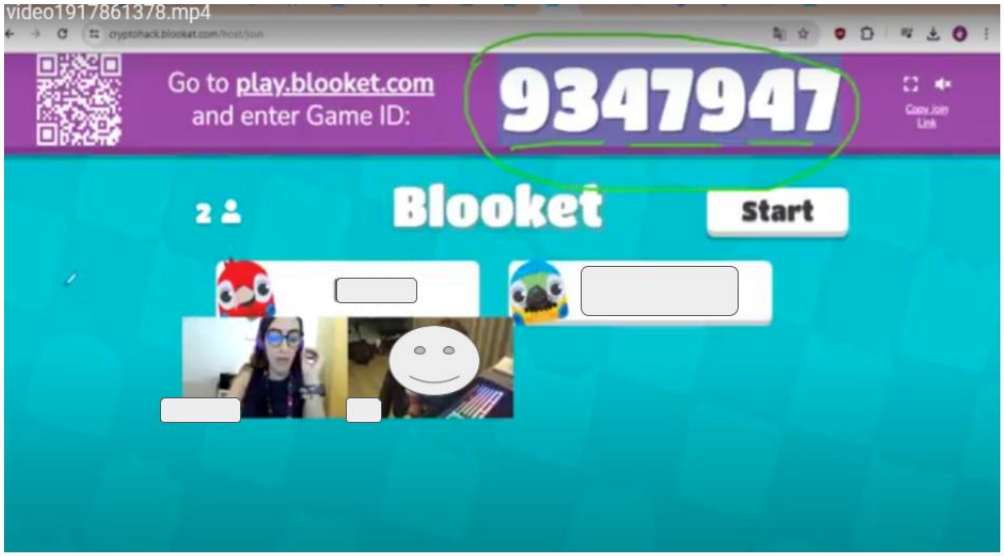


Figura 21 – Captura de tela do *site* <playblooket.com>

Os alunos iniciam o *quiz* previamente selecionado pela professora no *site* de atividades <play.blooket.com>, já conhecido pelos estudantes por ser uma ferramenta popular em contextos escolares. A professora optou por um tópico gramatical menos complexo,o *present simple*, por ter sido trabalhado na unidade sobre animais e habitats, e também por se tratar da última tarefa do dia. O objetivo não era testar o conhecimento dos alunos naquele momento, mas sim reforçar, de forma divertida, conteúdos já aprendidos.

Abaixo, observa-se a imagem disponível apenas para o anfitrião, ou seja, aquele que comanda o *quiz*, enquanto os alunos escolhem as respostas corretas. O *quiz* intercala perguntas e frases a serem completadas, oferecendo quatro alternativas de resposta. Após algumas rodadas, o *site* libera jogos e desafios que podem ser selecionados pela professora. Para essa turma, foi escolhido o modo *Crypto Hack*, que pontua os acertos em uma moeda fictícia que pode ser acumulada ou roubada dos oponentes durante os 7 minutos de rodada.

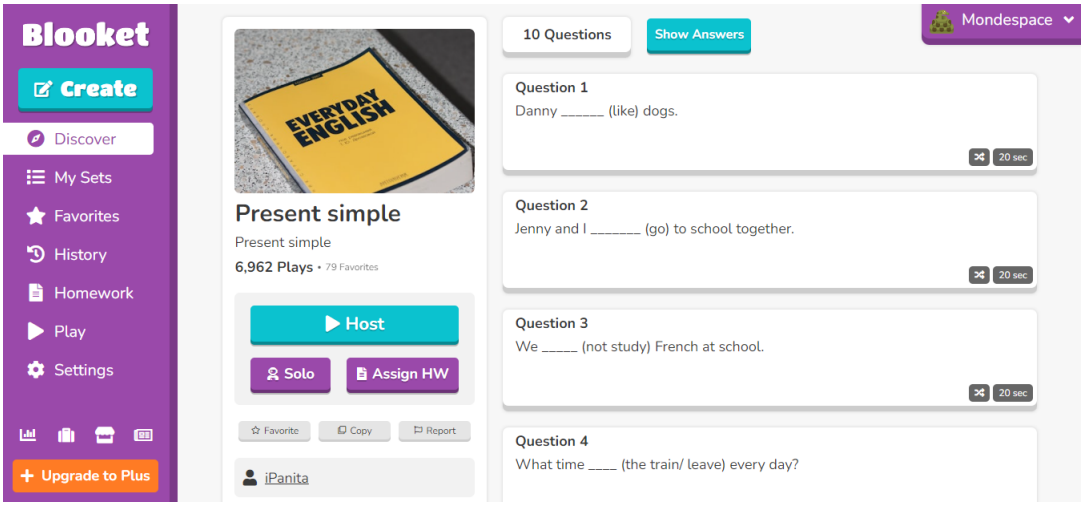


Figura 22 – Captura de tela do *site* <playblooket.com> com informações visíveis apenas para o anfitrião do *quiz*

O *quiz* intercala perguntas e frases a serem preenchidas, oferecendo ao usuário múltiplas opções de resposta.

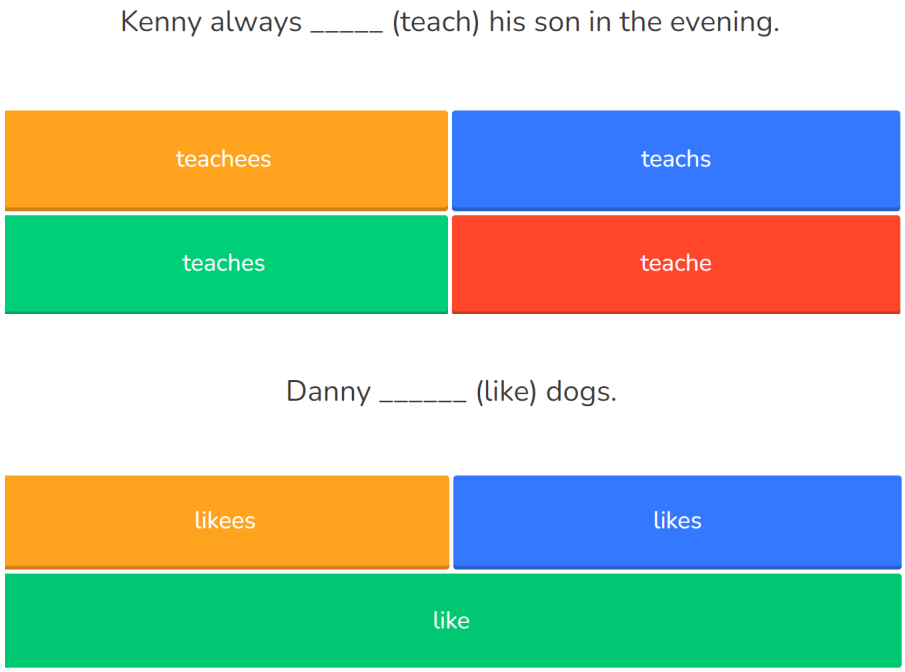


Figura 23 – Captura de tela do *site* <playblooket.com> com exemplos de perguntas no formato de *quiz*

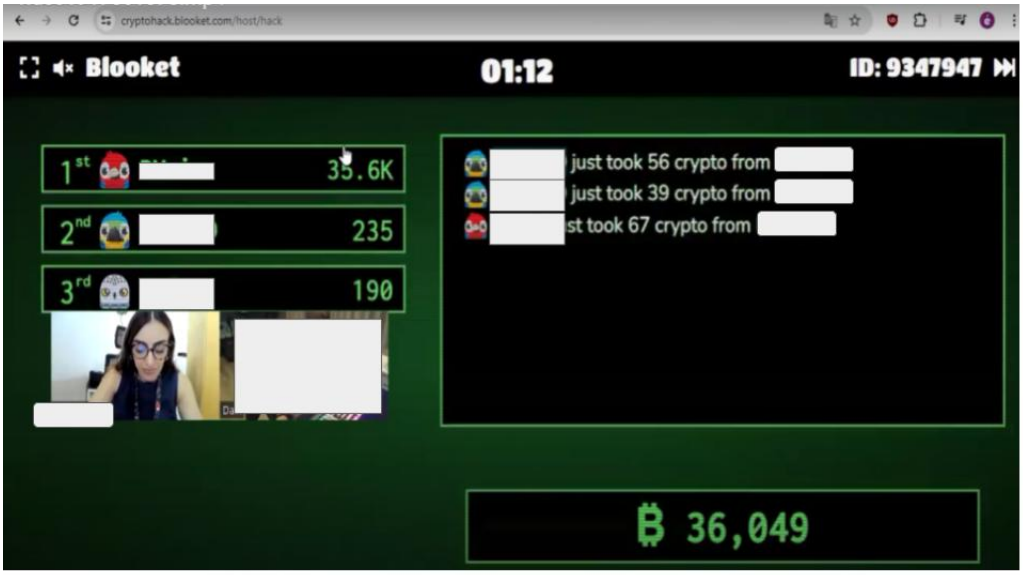


Figura 24 – Captura de tela da atividade *Crypto Hack*

Durante todo o tempo de jogo, os alunos se mantiveram concentrados e participaram ativamente, completando todas as frases. Esse foi o único momento da aula em que houve interação entre eles sem a mediação da professora. No entanto, as falas ocorreram em português e estavam relacionadas aos acertos e perdas de moedas.

Esse episódio ilustra o crescente interesse de muitos professores em estratégias de *gamificação* no ensino de línguas. Os alunos demonstram maior engajamento e, muitas vezes, não percebem que estão reforçando conteúdos ou envolvidos em um processo de aprendizagem. O aprendizado, nesse caso, está associado à tarefa de selecionar a conjugação verbal adequada para cada estrutura, mas os alunos o vivenciam como a escolha da resposta correta para ganhar mais moedas e vencer o oponente.

O foco e a atenção dedicados à última atividade do dia podem ser compreendidos à luz da Teoria do Fluxo (*Flow Theory*). Leffa (2020) explica que:

> As pessoas em estado de fluxo experimentam um nível de concentração tão elevado na atividade que estão realizando que perdem a noção do tempo. A energia psíquica, que emerge desse estado de concentração máxima, blinda a consciência contra tudo que possa ser irrelevante, desagradável ou desviante do foco da atividade. O mergulho na tarefa é tão profundo que o sujeito perde a consciência de si para entrar em um estado de consciência maior, de nível transcendental. (LEFFA, 2020)

A professora observa o desenrolar do jogo e percebe que os alunos estão engajados e se esforçando para acertar todas as questões. No entanto, não demonstram preocupação quanto ao uso da língua materna durante a interação. A professora poderia ter intervindo

e solicitado que a comunicação fosse realizada apenas em inglês. Contudo, o objetivo final da atividade era justamente proporcionar um retorno gradual à realidade da aula.

De acordo com a estrutura de uma aula de língua estrangeira na abordagem comunicativa, esse momento se enquadraria na fase Pano, ou seja, um período destinado ao fechamento dos conteúdos trabalhados, com espaço para atividades mais lúdicas, como jogos, além da atribuição de tarefas de casa. Em seu livro, Almeida Filho (1993) afirma:

> Quando não há lição ou comentários, é apropriada a introdução de um jogo que intensifique, agora noutro contexto mais lúdico, a habilidade de uso genuíno da língua estrangeira como instrumento de comunicação interpessoal. [...] Em geral cinco a dez minutos podem ser suficientes para garantir esta última fase da aula. (ALMEIDA FILHO, 1993)

Zac : Eu vou *hackear* a Mary!

Mary : Eu vou *hackear* o Liam.

Zac : Mary, te *hackeei. Hackeei* mais um, Meu Deus! Vou *hackear* o Liam! Mary, você sabe a senha dele?

Mary : Não posso falar!

Zac : Vou *hackear* a Mary de novo. Eu sei a senha dela.
Ah véi...
Caraca, tô *hackeando* muita gente.

Os poucos diálogos continuaram entre uma rodada e outra, mas sem muita interação, pois cada aluno estava concentrado em seu próprio jogo. A professora poderia, nesse caso, ter orientado os alunos a se comunicarem em inglês. Todavia, o objetivo desse último momento era proporcionar uma experiência menos hermética e controlada, permitindo que os alunos se expressassem de forma autêntica e se envolvessem com o conteúdo do jogo. Após os sete minutos programados pela professora, o jogo foi encerrado, com a contabilização dos pontos e a exibição de um pódio com as colocações dos alunos.

Zac : Ah! Acabou o jogo!

Os alunos demonstram frustração com o fim do jogo, mas expressam feedbacks positivos ao revelarem empolgação, mesmo sendo o final da aula.

Teacher : *Guys, that was fun! We finished our class. Please, don't forget the homework I sent and let's say bye bye! Have a goodnight everyone.*

Os alunos se despedem e finalizam a aula acenando para a professora.

4.3 ALINHAMENTO DAS ABORDAGENS DA AULA GRAVADA

O cerne desta pesquisa é a compreensão do termo abordagem e seu embasamento teórico ao longo do tempo. Portanto, vale retomar os conceitos já discutidos anteriormente, ainda que de forma mais concisa, com o intuito de facilitar o entendimento e alinhar a fundamentação teórica aos dados apresentados. Anthony (1963), pioneiro na categorização do termo, propôs uma hierarquização que, apesar do tempo decorrido até os dias atuais, ainda é adotada nesta pesquisa: abordagem > método > técnica. Assim, o olhar analítico sobre os resultados obtidos para identificar qual abordagem — ou quais abordagens — se manifestaram durante a aula se baseará nessa estrutura hierárquica: técnica < método < abordagem

Em dissonância com a estrutura proposta por Anthony, Richards e Rodgers (1982) alteram a hierarquização dos níveis ao posicionar o método acima da abordagem, considerando-o um "termo guarda-chuva" (*umbrella term*) que abrange os conceitos de *approach, design e procedure* (ALMEIDA FILHO, 2019). Neste trabalho, seguirei, portanto, na estruturação da análise da aula gravada, os níveis propostos por Anthony (1963) e Almeida Filho (1997), compreendendo a abordagem como de cunho filosófico. Essa perspectiva também se aproxima das concepções de Leffa (1988) e Brown (2001), que entendem a abordagem como mais ampla e o método como um conjunto de "normas de aplicação desses pressupostos".

O primeiro momento da aula, após a entrada dos alunos na sala virtual, foi voltado para a interação entre todos os participantes presentes, incluindo a professora. Nesse momento, não havia um conteúdo específico a ser aprendido nem normatizações da fala, mas sim um espaço dedicado à comunicação espontânea e flexível. Essa interação, além de facilitar os vínculos entre os participantes, mostrou-se uma forma eficaz de praticar o uso da língua-alvo de maneira menos impositiva e artificial. A linguagem proporcionada em um ambiente lúdico e espontâneo torna o processo de aquisição mais fluido e natural. De acordo com Vygotsky (2012, p. 114), "a linguagem origina-se em primeiro lugar como meio de comunicação entre a criança e as pessoas que a rodeiam", e todos os processos de linguagem, pensamento e aprendizagem "nascem do complexo de inter-relações". Mesmo que essa interação ocorra de forma virtual, não deixa de ser uma interação simultânea, que gera trocas espontâneas, modificando e moldando o uso da língua inglesa por cada participante.

O momento inicial de comunicação, ou clima de confiança, conforme a estrutura de Almeida Filho (1993), apresentada anteriormente sobre a organização de uma aula de língua estrangeira, teve duração de 20 minutos e envolveu diálogos sobre aspectos pessoais dos alunos, bem como interações semi-estruturadas por meio de cartões com situações hipotéticas. Esse momento pode, portanto, ser compreendido dentro de uma perspectiva de uso da língua para fins comunicativos, conforme propõe Henry Widdowson

(1978), ao apresentar a relação entre os sistemas da língua e seu valor comunicativo no discurso. O autor ressalta que os atos de comunicação são subjacentes às habilidades de uso da língua em diferentes contextos. Ou seja, o uso competente da língua em diversas situações depende da capacidade de realizar atos comunicativos adequados e eficazes.

De acordo com Richards e Rodgers (1982), no nível da "torneira da linguagem", a abordagem *Communicative Language Teaching (CLT)* é a que mais se alinha ao primeiro momento da aula, uma vez que tem como base o uso da linguagem para expressar significados. Nessa perspectiva, a função primária da língua é possibilitar a interação e a comunicação, e a estrutura linguística reflete esse uso comunicativo e funcional, especialmente no contexto criado pela professora em sala de aula. As unidades da língua, portanto, não são concebidas apenas como formas gramaticais ou estruturais, mas como categorias funcionais e comunicativas aplicadas ao discurso real.

Embora a CLT permita a utilização de diferentes estratégias pedagógicas, é fundamental evitar uma leitura eclética indiscriminada. A adoção de múltiplas práticas deve estar alinhada aos princípios centrais da abordagem comunicativa, a fim de garantir coerência metodológica e evitar a simples justaposição de métodos distintos sem fundamentação teórica.

Portanto, esse primeiro momento da aula, que teve duração de 9 minutos e 54 segundos e se enquadra na fase de "clima de confiança" (ALMEIDA FILHO, 1993), está situado no escopo dos métodos englobados pela abordagem comunicativa, mostrando-se necessário para o andamento de uma aula mais interativa e envolvente para os alunos. Em seguida, a professora apresenta uma nova estratégia que viabiliza a comunicação por meio de situações pré-elaboradas, com o objetivo de estimular o diálogo entre os participantes. Esse momento ainda faz parte da primeira fase, pois não envolve a apresentação de um conteúdo estratégico nem uma explicação teórica que será aplicada posteriormente.

No caso analisado, o conteúdo a ser abordado nas etapas seguintes envolve o tempo verbal *simple present* e vocabulário relacionado a animais da floresta. No entanto, os cartões de diálogo utilizados nesse momento trazem situações hipotéticas, envolvendo o tempo verbal condicional. Ainda que esse conteúdo não esteja diretamente alinhado ao material didático da unidade, a professora, ao planejar a aula, avaliou que os alunos tinham condições de compreender e praticar tempos verbais mais avançados por meio da comunicação significativa.

Nesse momento, foi observado que os alunos exerceram a competência comunicativa (CC), expondo ideias e pensamentos independentemente da noção de estruturação gramatical e de suas regras. O diálogo flui de maneira que os alunos não sentem a necessidade de suprimir frases por conta da falta de domínio gramatical; ao contrário, buscam estratégias para expressar seus conhecimentos em L2. Essa vertente da abordagem comunicativa pressupõe que "um falante que, para ser comunicativamente competente, não

deve apenas dominar as estruturas linguísticas, mas também e, principalmente, saber como a língua é usada pelos membros de uma comunidade de fala". (ALMEIDA FILHO, 2017)

Nesse mesmo sentido, Hymes, propulsor da noção de competência comunicativa, afirma que "existem regras de uso sem as quais as regras de gramática seriam inúteis". (HYMES, 1972)

Todavia, esse momento, que teve a duração de 10 minutos e 17 segundos, resultou em uma atividade de perguntas e respostas, ao invés de, de fato, estimular diálogos sobre assuntos hipotéticos e fora do contexto formal da aula. Os alunos responderam com frases curtas e objetivas, sem demonstrar empolgação para iniciar um diálogo com a professora. Assim, ao perceber que o resultado não correspondia à expectativa do planejamento, a professora optou por dar continuidade à aula.

Os fatores prováveis para esse comportamento pouco entusiasmado podem variar entre a dificuldade na exposição de ideias em L2, o léxico mais complexo apresentado em conjunto com um tempo verbal mais avançado, ou ainda o uso de uma estratégia que não despertou o interesse da faixa etária. Diante disso, pode-se inferir que:

> Se o ensino de gramática está de acordo com como os aprendizes aprendem, então ele não deve ser direcionado aos iniciantes. Em vez disso, deve-se esperar o tempo quando os aprendizes tiverem desenvolvido um léxico suficientemente variado para proporcionar uma base para o processo de extração da regra. De grosso modo, isso é provável de acontecer nos estágios mais intermediários do desenvolvimento (ELLOS, 2002b, p. 23).

Portanto, analisando o comportamento dos alunos, é possível inferir que temas relacionados ao seu cotidiano, como esportes, eventos, programas de TV ou músicas que acompanham, poderiam tornar o momento de diálogo mais engajador.

A terceira fase da aula, com duração de 25 minutos e 25 segundos, seguiu o conteúdo programático previsto no material didático (MD) utilizado ao longo do curso e pode ser alinhada ao momento de apresentação (segunda fase) da estrutura proposta por Almeida Filho (1993). Nessa etapa, a professora inicia o conteúdo com uma história de fantasia, cujos diálogos e frases oferecem os *drills* necessários para as atividades práticas seguintes. A atividade envolve leitura e prática de *listening*.

Após a leitura e escuta do texto, a professora faz perguntas relacionadas à história para verificar se os alunos compreenderam o conteúdo. Embora essa atividade não estivesse prevista no planejamento do MD, foi conduzida de forma espontânea e autônoma. Em seguida, os alunos escutam uma música que propõe a escuta de frases estruturadas. Esses *drills* estão relacionados ao Método Audiolingual, que, embora tenha foco na co-

municação, parte do pressuposto de que a aprendizagem da língua depende da formação de hábitos; por isso, faz uso de exercícios repetitivos para o treino das estruturas gramaticais corretas. Acredita-se que, quanto mais os aprendizes repetem as formas linguísticas corretas, mais rapidamente se dá sua memorização e, consequentemente, a aprendizagem da língua (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 45, apud SATELES, 2012).

Durante o uso do MD, é possível observar que há características associadas ao uso da abordagem gramatical e do Método Audiolingual como método preponderante ao ouvir a canção e associar a imagens, completar lacunas de frases com palavras e responder em voz alta quando a tarefa for finalizada. Esse método tem raízes behavioristas e do estruturalismo, uma vez que acredita que a aprendizagem se estabelece a partir da formação de hábitos, estímulo do professor e reforço positivo quando o aluno acerta a resposta.

Diante disso, é possível fazer o alinhamento deste momento à abordagem gramatical; porém, algumas características desse método não necessariamente estão presentes na aula, e, em específico, nessa atividade. O uso da LM, nesse método, é inadmissível, e muitas vezes penalizado, algo que não é observado durante a aula. A professora estimula o uso da L2 e ressalta o uso excessivo em alguns momentos da LM, tentando incentivar o aluno a se expressar na L2, mas sem haver uma penalidade ou constrangimento. Por diversas vezes durante a aula, é possível verificar que o uso da LM surge no meio de frases, mas a professora dá continuidade ao diálogo na L2. Outro fator relativo ao Método Audiolingual são as lições apresentadas na forma de diálogo que os alunos tendem a reproduzir no professor. Já a ordem de aprendizagem das habilidades nesse método é "ouvir, falar, ler e escrever" e, analisando como foi proposta a atividade, a leitura e escuta antecedem a fala, e a leitura é simultânea à escuta. Outro fator importante que deve ser explicitado e que também se alinha à esfera gramatical é a língua ser ensinada sem haver contextualização do seu significado, e o professor ser o líder que conduz as atividades, enquanto o papel do aluno é responder a seus estímulos, além de prevenir o erro por parte dos alunos (LARSEN-FREEMAN, 2000, apud SATELES, 2012).

Portanto, pode-se inferir nesta análise que o momento de apresentação (segunda fase) seguinte do momento de ensaio e uso (terceira fase) propõe uma abordagem com viés gramatical e com estrutura e características do Método Audiolingual, uma vez que desconsidera as nuances do contexto dos alunos e apresenta um conteúdo que, mesmo sendo lúdico, não condiz com a realidade social ou geográfica deles, pois tanto a história quanto as atividades são relativas à fauna da Austrália. Essa abordagem reflete nas estratégias e atividades, que muitas vezes são preponderantes nos LD e tangem o caminho a ser percorrido no processo de planejamento e estruturação das aulas de L2. Essa visão é reforçada por Sateles (2012):

> "A Abordagem Gramatical é uma abordagem voltada para o estudo da gramática como base organizadora para todas as materi-

> alidades que praticamos como professores e aprendizes no ensino formal de idiomas" (SATELES, 2012). Logo, os métodos provenientes dessa abordagem, como o Método da Gramática e Tradução, o Método Direto e o Método Audiolingual, apesar de suas particularidades, têm em comum uma base gramatical, uma vez que seus currículos e suas práticas de ensino são estruturados pelo estudo da gramática.

Ainda na terceira fase, seguindo parâmetros próximos à esfera gramatical, a atividade solicitada pela professora após o envio de um link pelo chat refere-se à música *Blackbird*, dos Beatles, com o objetivo de trabalhar a percepção auditiva e o vocabulário relacionado ao conteúdo do livro didático, que envolve partes do corpo de animais e verbos no presente. Atividades com músicas são bastante recorrentes e, muitas vezes, bem recebidas pelos alunos, especialmente quando envolvem artistas de sua preferência. Todavia, são estratégias que favorecem a prática da escuta, mas nem sempre promovem a comunicação.

No caso da aula observada, não houve reflexão sobre a letra da música nem revisão dos termos abordados. Isso provavelmente se deveu ao cansaço e ao desinteresse dos alunos em relação à canção escolhida. Assim, por não haver interação ou prática comunicativa, esse momento também se alinha à abordagem gramatical, uma vez que envolve o preenchimento de lacunas na letra da música. Logo, pode-se inferir que o método utilizado foi o Método Audiolingual.

O *ALM (Audio-Lingual Method)* baseia-se no estruturalismo, uma teoria linguística que analisa a língua como um conjunto de padrões e regras a serem aprendidos e praticados. As aulas são centradas em estruturas gramaticais e fonológicas, que são ensinadas por meio de exercícios repetitivos. De acordo com Richards e Rodgers, "a gramática no ALM é ensinada por meio de sequências estruturais, em que os alunos repetem e internalizam padrões" (RICHARDS; RODGERS, 2014, p. 50).

Por fim, a fase de fechamento apresenta uma estratégia de engajamento por meio de tarefas lúdicas. O uso de recursos de jogos virtuais mostrou-se bastante eficaz, por já fazer parte da rotina dos alunos e envolver mecanismos de *gamificação*. Ou seja, a cada resposta correta, os alunos são bonificados com pontos, podendo ainda "roubar" pontos de colegas. O jogo também apresenta *drills* (frases estruturadas) que os alunos devem completar corretamente, o que retoma uma visão behaviorista, baseada em estímulo e recompensa. Nesse sentido, o jogo também se alinha à abordagem gramatical, afastando-se de uma perspectiva comunicativa na L2.

Apesar de o jogo ter o objetivo de praticar o tempo verbal *simple present*, reforçando o conteúdo trabalhado anteriormente, o léxico não faz referência direta ao tema da unidade, apresentando frases diversas e fora do contexto do discurso previamente ex-

plorado. Sateles (2012, p. 61) ressalta a importância de um planejamento alinhado ao ambiente de aprendizagem:

> É importante dar aos alunos exemplos autênticos do discurso para ilustrar todas as regras de gramática do contexto que eles irão aprender. Precisamos do conhecimento contextual (pragmático, real e proposital dos participantes) além do conhecimento da gramática e do léxico para sermos capazes de usar um enunciado apropriadamente em uma variedade de contextos comunicativos. (SATELES, 2012)

A análise detalhada das fases da aula gravada permitiu identificar que diferentes abordagens e métodos foram utilizados em distintos momentos. A fase inicial de interação foi caracterizada por uma abordagem comunicativa, voltada para a prática da língua-alvo de forma espontânea e natural, conforme preconiza a *Communicative Language Teaching (CLT)*. No entanto, a transição para a apresentação do conteúdo programático trouxe uma abordagem mais gramatical, com ênfase no Método Audiolingual, especialmente pela utilização de *drills* repetitivos para reforçar as estruturas gramaticais.

A fase de prática, que envolveu o uso de um jogo virtual, embora tenha promovido o engajamento dos alunos, alinhou-se mais à abordagem behaviorista, com foco em estímulos e recompensas, em vez de proporcionar uma comunicação contextualizada e autêntica. Apesar de o jogo ter como objetivo revisar o conteúdo gramatical, sua desconexão com o léxico trabalhado anteriormente comprometeu a coesão do aprendizado.

Assim, conclui-se que a aula observada foi predominantemente gramatical, com maior foco no Método Audiolingual e na repetição de estruturas. A abordagem comunicativa foi utilizada de forma pontual, sendo mais explorada no início da aula, mas não recebeu a devida continuidade ao longo do desenvolvimento das atividades. Para um maior aproveitamento das competências comunicativas dos alunos, seria necessário um alinhamento mais consistente entre as atividades lúdicas e o conteúdo programático, além de uma exploração mais profunda da interação comunicativa em contextos autênticos.

4.4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho teve como objetivo investigar as manifestações de abordagens contemporâneas em um contexto de aula *online*. Chego, agora, ao fim do percurso e, assim, realizo uma reflexão após uma longa jornada. Esta pesquisa se mostra atual e relevante no contexto do ensino de línguas, especialmente no formato virtual, cada vez mais presente na vida de estudantes e professores. Ao mesmo tempo, reconhece-se o papel imprescindível de uma fundamentação filosófica sólida nas abordagens de ensino de línguas.

Considerando os desdobramentos dos referenciais utilizados como guias teóricos, compreendo que o aprofundamento dos conceitos de língua e linguagem oferece o suporte necessário para interpretar os dados apresentados. No entanto, a dicotomia entre as concepções de língua materna e segunda língua, por vezes, careceu de maior segmentação e clareza, o que poderia levar a equívocos ou interpretações enviesadas.

Logo, percebo que a seção teórica deste estudo foi fundamental para a análise dos dados, pois permitiu um olhar crítico sobre as abordagens utilizadas e os métodos que se alinham às estratégias de ensino de Língua Estrangeira. Ao internalizar e refletir sobre suas crenças e práticas, o professor não apenas adota uma nova concepção de ensino, mas também transforma sua atuação em um agente de mudança. A abordagem vigente do professor, conforme Almeida Filho (2019), transcende o ato pedagógico individual, estando intimamente ligada à história do ensino de línguas e ao contexto cultural em que se insere. As diferentes perspectivas sobre a linguagem, apresentadas por Richards e Rodgers (1986), servem como base para compreender como as abordagens influenciam tanto o ensino quanto a aprendizagem

Essa fundamentação teórica enriquece a prática docente, permitindo que os educadores não apenas escolham métodos e materiais, mas também justifiquem suas escolhas de forma embasada, contribuindo para uma formação reflexiva e crítica. O reconhecimento das influências externas, como políticas educacionais e materiais didáticos, destaca a complexidade do ensino de línguas e a necessidade de uma abordagem teórica robusta que suporte a prática. Assim, a teorização não apenas ilumina o caminho para a prática pedagógica, mas também fortalece a formação do professor como um profissional crítico e consciente de seu papel no ensino de línguas.

Nesse contexto, Anthony se destaca como um teórico central, devido à sua sistematização e definição clara dos conceitos de abordagem, método e técnica. Sua obra, publicada em 1963, estabeleceu uma hierarquia entre esses termos, posicionando a abordagem como o nível mais elevado e abrangente dentro do processo de ensino. Essa categorização permitiu uma compreensão mais profunda das relações entre a teoria e a prática, ajudando educadores a alinharem suas crenças filosóficas e pressupostos teóricos com suas estratégias pedagógicas.

A abordagem de Anthony enfatiza a importância de reconhecer as crenças e valores que fundamentam as escolhas metodológicas, proporcionando uma base sólida para o desenvolvimento de práticas de ensino eficazes. Além disso, sua ênfase na natureza da linguagem como elemento central das abordagens educacionais contribui para a formação de professores críticos e reflexivos, capacitando-os a fazer escolhas pedagógicas mais informadas e contextualizadas. Assim, a contribuição de Anthony não apenas consolidou a terminologia na área, mas também influenciou o modo como se compreende e se ensina línguas, permanecendo relevante e respeitada ao longo do tempo.

Diante do exposto, é evidente que a seção teórica que aborda a aquisição de segunda língua, embora tenha proporcionado uma base histórica significativa e contextualizado a evolução das teorias da linguagem e aquisição de segunda língua, não foi a mais relevante para a observação e análise das abordagens presentes na aula gravada. A discussão sobre a complexidade da aquisição de segunda língua e as diversas perspectivas teóricas servem como um pano de fundo valioso, contribuindo para um entendimento mais profundo das nuances que cercam o processo de aprendizagem. No entanto, as especificidades da aula gravada e as dinâmicas observadas exigem uma abordagem mais centrada nas práticas pedagógicas contemporâneas e nas interações que ocorrem em sala de aula.

Portanto, enquanto a fundamentação teórica oferece uma compreensão histórica importante e enriquece o debate acadêmico sobre a ASL, ela não se traduz diretamente nas práticas observadas na aula gravada. A análise das abordagens pedagógicas efetivamente aplicadas, as interações entre professor e alunos, e as estratégias de ensino utilizadas revelam um quadro mais prático e dinâmico do processo de aprendizagem. Essa distinção sublinha a necessidade de integrar teoria e prática de maneira a otimizar a compreensão e o desenvolvimento de metodologias eficazes no ensino de línguas, visando, assim, uma formação que seja tanto teórica quanto aplicada.

A parte sobre as grandes abordagens foi crucial para a análise de dados, pois permitiu compreender as transformações e a evolução das práticas de ensino de línguas ao longo do tempo. A partir das contribuições de Anthony (1963), Almeida Filho (1997) e Leffa (1988), foi possível identificar a hierarquia entre abordagem, método e técnicas, enfatizando como a abordagem se torna a base fundamental que orienta todo o processo pedagógico. Isso reforça a ideia de que um entendimento sólido das abordagens pode guiar a prática docente, permitindo que educadores adaptem suas estratégias às necessidades e contextos específicos de seus alunos.

Além disso, a análise das macroabordagens, como a gramatical e a comunicativa, proposta por Almeida Filho (1997), evidencia como essas estruturas moldaram as práticas de ensino ao longo da história. Leffa (1988), por sua vez, destacou a importância de uma reflexão crítica sobre os métodos utilizados, especialmente o método de tradução, que, embora tenha sido predominante, não considera a dinâmica da comunicação autêntica. A integração dessas perspectivas fortalece a compreensão da necessidade de um ensino de línguas mais contextualizado e adaptável, promovendo um aprendizado significativo e duradouro.

Compreender o contexto de ensino de línguas no Brasil é fundamental, pois oferece uma visão abrangente das complexidades e desafios que permeiam essa área. O cenário multilíngue e unilíngue do Brasil, caracterizado por uma diversidade linguística significativa e pela predominância da língua portuguesa, resulta em uma realidade educacional que, embora reconheça a importância do aprendizado de outras línguas, enfrenta dificulda-

des práticas. As mudanças recentes no ensino de idiomas, embora reconhecidas, levantam questionamentos sobre sua autenticidade e eficácia em provocar transformações radicais na prática pedagógica. A estrutura curricular, que frequentemente limita o ensino a apenas algumas horas por semana, contribui para a estagnação dos resultados, refletindo a necessidade de um exame crítico das políticas educacionais e das metodologias aplicadas.

Entretanto, essa compreensão do contexto brasileiro influenciou pouco o olhar para os dados da pesquisa. Embora o ensino de línguas enfrente desafios estruturais e práticos, a análise das informações coletadas revela que as práticas pedagógicas adotadas ainda se baseiam em abordagens tradicionais e muitas vezes rígidas, dificultando a adaptação às demandas contemporâneas. O uso de tecnologias digitais, embora reconhecido como uma ferramenta potencialmente transformadora, ainda é implementado de forma desigual e muitas vezes tímida nas salas de aula. Portanto, o foco deve ser não apenas em reconhecer as particularidades do ensino de línguas no Brasil, mas também em explorar como essas particularidades podem ser superadas para que se possa avançar na formação de aprendizes proficientes e competentes em um mundo globalizado.

A compreensão do processo de aprendizagem de uma segunda língua na infância é fundamental para o desenvolvimento educacional e para a elaboração de estratégias eficazes de ensino. As afirmações populares sobre a capacidade das crianças de aprender idiomas mais rapidamente do que os adultos contêm verdades que se tornam mais evidentes quando analisadas à luz das diferenças cognitivas entre esses grupos etários. Brown (2002) ressalta que as crianças, ao abordarem o aprendizado de uma língua, atuam de forma espontânea e objetiva, focando na realização das tarefas e atividades propostas, enquanto os adultos tendem a adotar uma abordagem mais autocontrolada, atenta às formas e estruturas linguísticas. Essa dinâmica destaca a importância de se considerar as especificidades da faixa etária em que os alunos se encontram, especialmente no que diz respeito à aplicação de regras gramaticais e à introdução de conceitos mais abstratos.

Outro aspecto relevante é a capacidade de atenção e motivação das crianças em comparação com os adultos. Brown (2002) argumenta que, embora as crianças possam parecer ter uma atenção mais dispersa, isso se deve, muitas vezes, à falta de interesse em tarefas que consideram difíceis ou entediantes. Portanto, é crucial que os educadores criem aulas envolventes e interativas que mantenham o interesse dos alunos. Além disso, o *input* sensorial, que inclui estímulos visuais, auditivos e táteis, é essencial para a absorção do conhecimento. As crianças aprendem melhor quando as experiências de aprendizagem são autênticas e significativas, o que reforça a necessidade de um ensino que considere as particularidades do desenvolvimento infantil e o contexto social e cultural dos alunos. Ao integrar essas abordagens, os educadores podem promover um ambiente de aprendizado mais eficaz e adaptado às necessidades dos alunos em fase de aquisição de uma segunda língua.

Em relação ao aprofundamento teórico sobre o uso de recursos tecnológicos no ensino de línguas pode- se concluir que é vital, especialmente em um cenário em constante evolução. O termo tecnologia, segundo Kenksi (2012), abrange não apenas dispositivos eletrônicos, mas também todo o desenvolvimento humano que busca inovação. Assim, a tecnologia na educação é crucial para a melhoria do ensino. No entanto, a falta de investimentos pode limitar o acesso a esses recursos, destacando as lacunas da exclusão digital mencionadas por Pereira (2021). A educação enfrenta desafios globais em um mundo cada vez mais interconectado, onde dominar a tecnologia da informação é essencial para extrair conhecimento.

Portanto, o letramento digital é uma habilidade fundamental que pode influenciar o desempenho dos alunos nas atividades *online*. Embora a presença de dispositivos tecnológicos nas casas das crianças seja alta, como revelam os dados do CETIC.BR (2023), a real autonomia no uso desses recursos ainda é baixa. Essa lacuna afeta a capacidade dos alunos de realizarem tarefas educativas de forma eficiente, tornando o auxílio dos adultos muitas vezes necessário. Portanto, entender e abordar essas questões é essencial para otimizar o ensino de línguas em ambientes digitais, assegurando que todos os alunos tenham a oportunidade de interagir e aprender em um espaço educativo que reconhece as novas dinâmicas da tecnologia.

Embora todo o aparato teórico tenha sido relevante para a compreensão das abordagens e métodos de ensino de línguas, alguns conceitos e autores se destacaram mais do que outros na análise das práticas observadas. Essa predominância não diminui a importância dos outros referenciais teóricos, mas ressalta como determinados fundamentos e visões podem influenciar de maneira mais significativa a prática pedagógica. Além disso, o contexto homogêneo dos alunos pode ter limitado a riqueza das interações, especialmente em comparação com contextos multiculturais, onde a diversidade de experiências e perspectivas poderia enriquecer o processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, um número maior de alunos também poderia facilitar estratégias de comunicação que não dependessem exclusivamente da professora como núcleo principal. Essa dinâmica poderia promover um ambiente de aprendizagem mais colaborativo, onde os alunos tivessem oportunidades de interagir e aprender uns com os outros, enriquecendo ainda mais a experiência educativa. Assim, enquanto alguns aspectos teóricos podem ser mais salientes, a totalidade do conhecimento teórico contribui de maneira significativa para a formação e desenvolvimento de um ensino de línguas mais crítico, reflexivo e adaptado às necessidades dos alunos.

Para aprofundar ainda mais o impacto desta pesquisa, propõe-se a criação e disponibilização de mapas mentais baseados nos estudos realizados. Esses mapas mentais servirão como ferramentas visuais didáticas para facilitar a compreensão das diversas abordagens e métodos de ensino de línguas, proporcionando uma visão clara e organizada

das teorias discutidas. Organizados de forma objetiva e visual, esses recursos irão destacar as principais conexões entre as concepções de língua e linguagem, abordagens comunicativas, hierarquia entre abordagem, método e técnica, bem como as estratégias pedagógicas mais adequadas para diferentes contextos.

Os mapas mentais serão instrumentos valiosos para professores que buscam internalizar e aplicar de maneira prática os conceitos discutidos, permitindo uma visualização intuitiva das principais ideias e promovendo a adoção de métodos mais eficazes no ensino de línguas. Ao integrar esses materiais no processo de formação, a pesquisa contribui não apenas para o avanço teórico, mas também para o fortalecimento da prática pedagógica, fornecendo aos educadores uma ferramenta que facilita a tomada de decisões didáticas de forma informada e reflexiva.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, enfrentei obstáculos próprios do ensino virtual que, embora corriqueiros para quem atua nesse formato, influenciaram a coleta de dados e a obtenção de evidências para os questionamentos propostos. Fatores externos, como barulhos, ruídos e a presença de terceiros que dividem o ambiente com os alunos, por vezes dificultam a execução das atividades planejadas. No entanto, com mais de uma gravação realizada e após um mês de busca por uma aula que se adequasse à proposta teórica de "aula típica", foi possível encontrar uma que atendeu aos critérios estabelecidos e proporcionou dados consistentes.

Essas dificuldades refletem a realidade do ensino não apenas nas salas de aula virtuais, mas também nas presenciais. Apesar de organizadas e estruturadas para a aplicação de suas respectivas didáticas e currículos, são ambientes humanos, nos quais os sujeitos estão sujeitos a forças internas e externas capazes de alterar o que, em teoria, seria fixo e planejado. A organização de uma aula, virtual ou não, evidencia a necessidade de preparo, resiliência, improviso e sensibilidade por parte do professor.

Dessa forma, constato que a compreensão aprofundada dos grupos de aprendizes continua sendo um aspecto essencial e deve estar sempre alinhada às expectativas das estruturas curriculares no ensino de línguas. Ainda há muito a se compreender e produzir no que se refere ao ensino de alunos infantojuvenis, respeitando suas limitações e ampliando as possibilidades pedagógicas que essa faixa etária oferece. Cabe destacar que, ao longo do desenvolvimento desta pesquisa, novas ferramentas digitais surgiram, oferecendo possibilidades de complementação e enriquecimento do ensino de línguas no Brasil. Isso demonstra a agilidade com que o mercado de ensino de línguas e o interesse dos alunos, tanto no aprendizado formal quanto informal, têm crescido.

Concluo, assim, esta reflexão sobre o percurso realizado, manifestando meu desejo de disseminar os resultados da pesquisa tanto por meio de artigos acadêmicos quanto por meio de formatos mais acessíveis voltados a professores da educação básica. Para isso, estão previstas ações como seminários, vídeos *on-line*, *e-books* gratuitos e outras

ferramentas que promovam a aproximação entre teoria e prática, contribuindo para a formação docente e a melhoria do ensino.

Por fim, considera-se que esta dissertação cumpre seu papel ao oferecer uma contribuição relevante ao campo do Ensino de Línguas, ainda que com reconhecidas limitações. Espera-se, assim, que ela possa inspirar novos estudos e práticas educativas mais críticas, conscientes e contextualizadas.

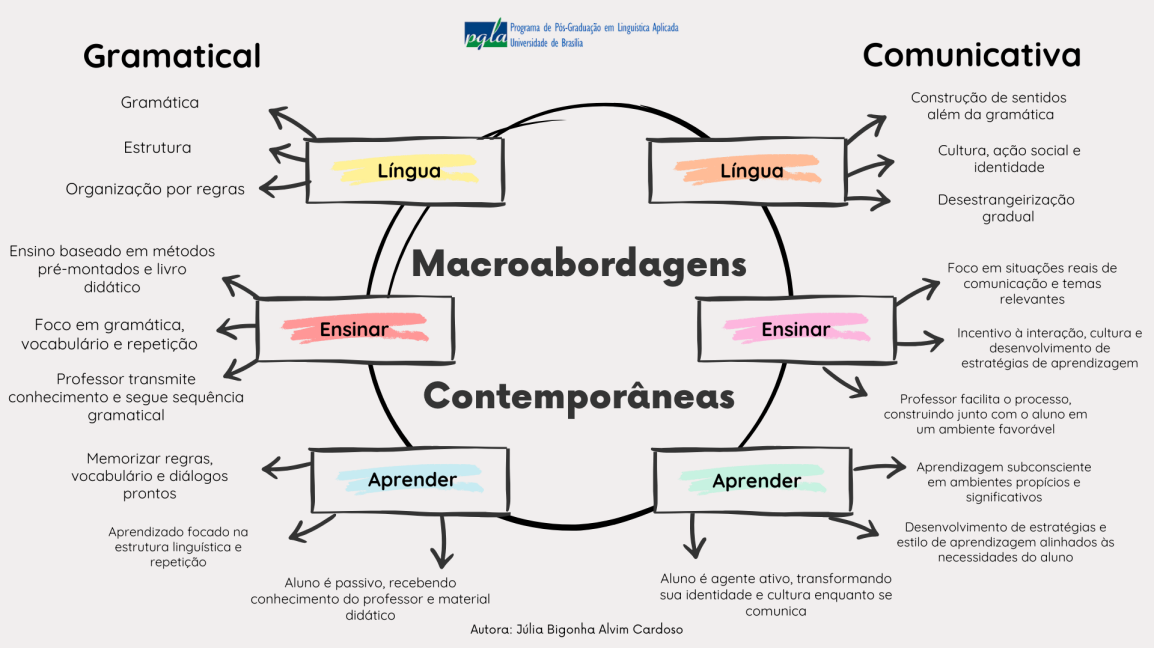


Figura 25 – Mapa mental: Macroabordagens Contemporâneas

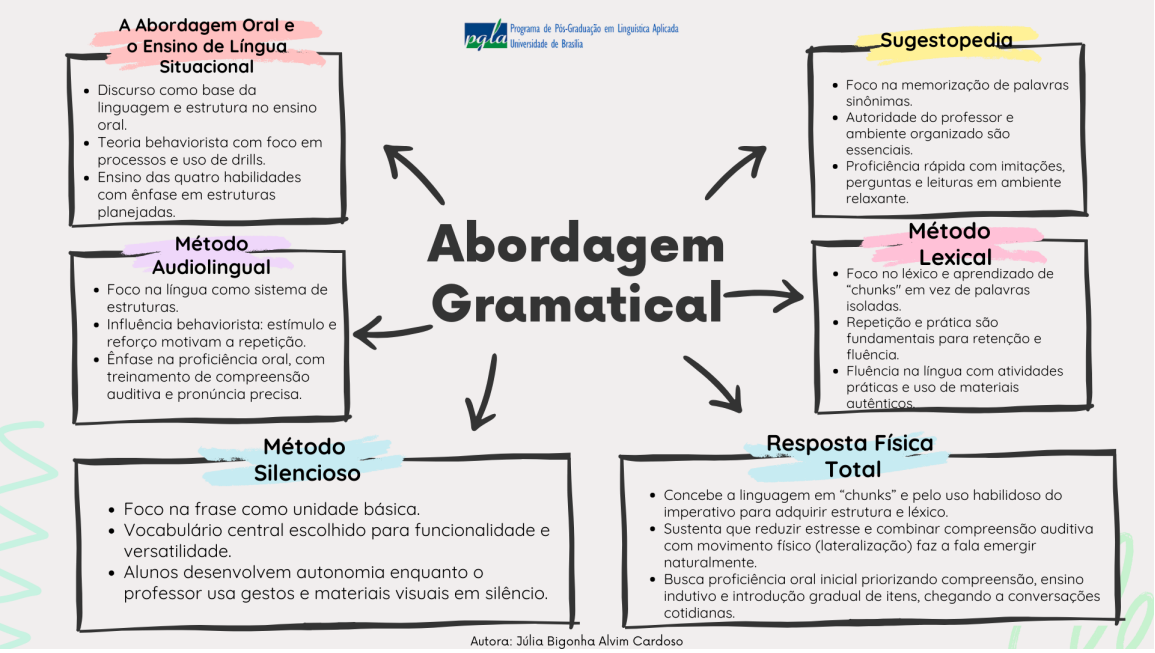


Figura 26 – Mapa mental: Abordagem Gramatical

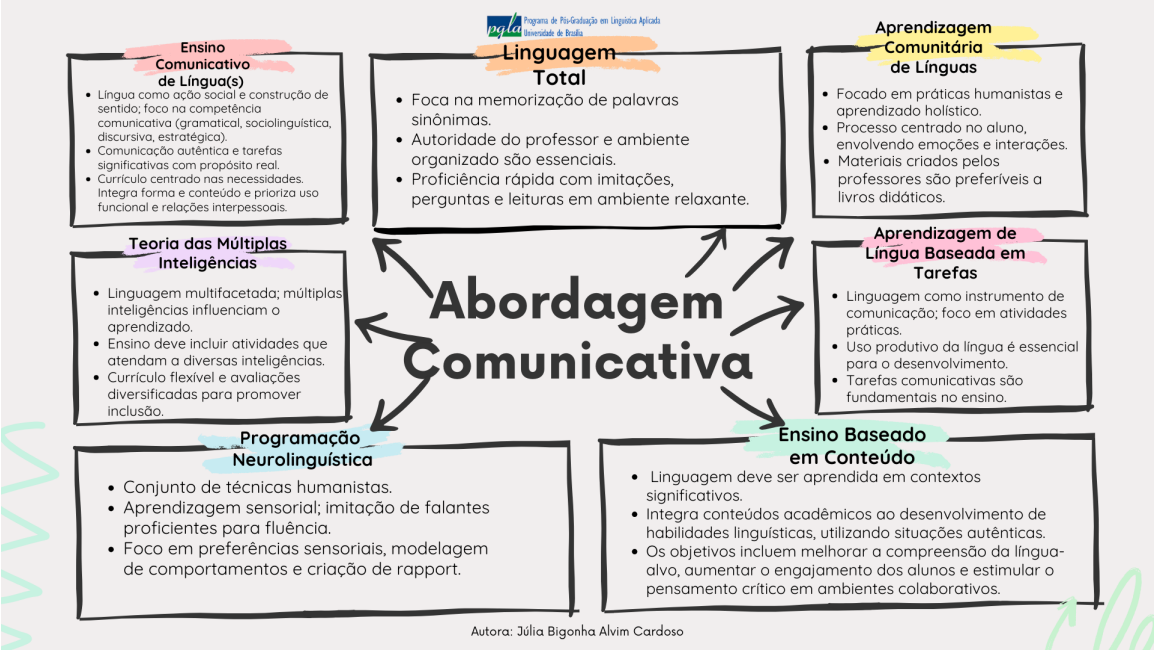


Figura 27 – Mapa mental: Abordagem Comunicativa

Referências

ALLWRIGHT, D. The death of the method. In: *Plenary paper presented at the SGAV Conference, Carleton University*. Ottawa, Canadá: Tradução disponível na Revista Desempenho (UnB), 1991. Citado na página 107.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Maneiras de compreender linguística aplicada. *Letras*, n. 2, p. 4–10, 1991. Citado na página 44.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Pontes, Campinas, SP, 1993. Citado 8 vezes nas páginas 24, 26, 29, 46, 71, 116, 147 e 149.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A importância do artigo de edward m. anthony (1963) e da sua tradução hoje. *Revista HELB*, v. 5, n. 5, 2011. Acesso em: 20 jun. 2014. Disponível em: <https://www.helb.org.br/index.php/revistahelb/ano-5-no-5-12011/194-a-importancia-do-artigo-de-edward-m-anthony-1963-e-da-suatraducao-hoje>. Citado 2 vezes nas páginas 25 e 107.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. edição comemorativa ampliada. Pontes, Campinas, SP, 2013. Citado na página 93.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Abordagens, métodos e técnicas de ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores, 2017. Citado 5 vezes nas páginas 66, 75, 76, 124 e 150.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Fundamentos da ciência aplicada da linguagem. 1. ed.* Campinas, SP: Pontes Editores, 2020. Citado 2 vezes nas páginas 35 e 91.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. O. *O professor de língua estrangeira em formação. 1. ed.* Campinas, SP: Pontes, 1999. Citado 3 vezes nas páginas 25, 36 e 77.

ALVAREZ, M. L. O. A transferência, a interferência e a interlíngua no ensino de línguas próximas. In: . [s.n.], 2002. Disponível em: <http://www.proceedings.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=MSC0000000012002000100039&lng=en&nrm=iso>. Citado na página 39.

ANTHONY, E. M. Approach, method, and technique. english language teaching. *English Language Teaching*, v. 17, n. 2, p. 63–67, 1963. Tradução disponível na Revista HELB, v. 5, n. 5, 2011. Disponível em: <http://www.helb.org.br>. Citado na página 46.

ANTUNES, C. O ensino de segunda língua para crianças. In: . Anais do VII CELSUL – Congresso de Estudos Linguísticos do Sul, 2004. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CELSUL_VII/dir/arq53.pdf>. Citado na página 83.

BARBIRATO R. DE C.; MATEUS, E. R. O desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa de alunos de letras em curso temático baseado em tarefas. *Horizontes de Linguística Aplicada*, v. 12, n. 1, p. 15–48, 2013. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/horizontesla/article/view/1218>. Citado na página 74.

BAUER M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. Citado na página 99.

BEZERRA, M. A. L. Abordagem comunicativa no ensino de línguas: possibilidades e limites. Parábola Editorial, São Paulo, 2007. Citado 2 vezes nas páginas 71 e 75.

BORGES E. F. V.; PAIVA, V. L. M. O. e. Por uma abordagem complexa do ensino de línguas. *Linguagem Ensino*, v. 14, n. 2, p. 337–356, 2011. Citado 2 vezes nas páginas 64 e 69.

BOURDIEU, P. A economia das trocas simbólicas. Edusp, São Paulo, 1991. Citado na página 24.

BROWN, H. D. English language teaching in the "post-method" era: Toward better diagnosis, treatment, and assessment. Cambridge University Press, 2002. Disponível em: <https://tesol1and2.files.wordpress.com/2015/04/english-language-teaching-in-the-post-method-era-brown.pdf>. Citado 2 vezes nas páginas 38 e 93.

CANALE M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, v. 1, n. 1, p. 1–47, 1980. Citado 2 vezes nas páginas 75 e 129.

CASTRO SILVA A. N.; SCOVILLE, A. L. M. L. d. O ensino da língua estrangeira: processos metodológicos na aprendizagem. *Curitiba*, v. 10, n. 21, p. 631–646, 2015. Disponível em: <https://www.revistasuninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/735>. Citado 3 vezes nas páginas 70, 72 e 73.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006. Citado na página 99.

CHOMSKY, N. *Knowledge of Language: Its Nature, Origin, and Use*. New York: Praeger, 1986. Citado 2 vezes nas páginas 61 e 94.

COSCARELLI, C. V. Alfabetização e letramento digital. In: *In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. C. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Citado na página 29.

DE BOT, K. *A history of applied linguistics: From 1980 to the present*. London: Routledge, 2015. Citado na página 91.

DE BOT K.; LOWIE, W. V. M. A dynamic systems theory approach to second language acquisition. *Bilingualism: Language and Cognition*, v. 10, n. 1, p. 7–21, 2007. Citado na página 62.

DIAS R.; TURBIN, A. E. F. The two "multis"and the multiliteracies pedagogy: "shaking hands"in the brazilian english public education for teens. *Ilha do Desterro, Florianópolis*, v. 75, n. 2, p. 15–38, 2022. Citado na página 42.

FALCÃO A. A.; SPINILLO, A. G. O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 1, p. 89–115, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbla/a/bVgr9JqdVnLnY4Ckm9yCB6Q/?format=pdf>. Citado na página 72.

FALTIS, C. M. *O estudo de caso na pesquisa qualitativa*. São Paulo: Editora Papirus, 1997. Citado 3 vezes nas páginas 25, 102 e 103.

FERNáNDEZ, A. *A aprendizagem de línguas estrangeiras: uma abordagem psicopedagógica*. Lisboa: Editora Verbo, 1997. Citado na página 39.

FETTERMAN, D. M. *Ethnography: step-by-step*. Thousand Oaks: SAGE Publications, 2010. Citado na página 115.

FIORIN, J. L. O. *Linguística? Que é isso?* São Paulo: Contexto, 2010. Citado 2 vezes nas páginas 37 e 38.

FUZA, F.; OHUSCHI, C. G.; MENEGASSI, J. R. Concepções de linguagem e o ensino da leitura em língua materna. *Revista Linguagem & Ensino*, v. 14, n. 2, 2019. Citado 2 vezes nas páginas 40 e 41.

GARDNER, H. *Frames of mind: the theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books, 1983. Citado na página 83.

GENESEE, F. *Learning Through Two Languages: Studies of Immersion and Bilingual Education*. Cambridge, MA: Newbury House Publishers, 1987. Citado 2 vezes nas páginas 82 e 83.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa qualitativa e subjetividade: os processos de construção de informação*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2005. Citado 2 vezes nas páginas 15 e 108.

HYMES, D. On communicative competence. In: *In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (Orgs.). Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269–293. Citado 2 vezes nas páginas 75 e 150.

KALANTZIS M.; COPE, B. P. P. *Letramentos*. Campinas: Editora da Unicamp, 2020. Citado na página 42.

KRASHEN, S. D. *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981. Citado 3 vezes nas páginas 39, 90 e 117.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2006. Citado na página 66.

LANTOLF J. P.; THORNE, S. L. *Sociocultural Theory and the Genesis of Second Language Development*. Oxford: Oxford University Press, 2006. Citado na página 40.

LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000. Citado na página 62.

LE BRETON, J. M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. In: *In: LACOSTE,Y. K. RAJAGOPALAN (orgs). A Geopolítica do Inglês*. São Paulo: Parábola, 2005. Citado na página 23.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: *BOHN, HI; VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. Citado na página 48.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista de Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, p. 389–411, 2012. Citado 2 vezes nas páginas 43 e 93.

LEFFA, V. J. Gamificação no ensino de línguas. *Perspectiva*, v. 38, n. 2, p. 01–14, 2020. Citado 2 vezes nas páginas 126 e 146.

LITTLEWOOD, W. *Communicative language teaching: an introduction*. Cambridge: Cambridge University Press, 1981. Citado 2 vezes nas páginas 75 e 130.

MACMILLAN EDUCATION. Who we are. 2025. Acesso em: 5 jun. 2025. Disponível em: <https://www.springernature.com/gp/macmillaneducation/who-we-are>. Citado na página 108.

MARTINEZ, P. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009. Citado na página 70.

MARTINS-CESTARO, C. A. *A abordagem audiovisual no ensino de línguas: uma perspectiva histórica*. São Paulo: Parábola Editorial, 2017. Citado na página 70.

MASTRELLA, E. *Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares*. São Paulo: Editora Parábola, 2011. Citado na página 119.

MCKAY, P. *Assessing Young Language Learners*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. Citado na página 79.

MCMAHON, O. Learning a language. In: *In: BATES, M. (Org.). Poetry as a foreign language: EFL poetry anthology*. East Linton: White Adder Press, 1999. Citado na página 116.

MEGALE, A. O. *Educação bilíngue no Brasil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2019. Citado na página 76.

MINAYO, M. C. S. O. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Citado na página 23.

MITCHELL R.; MYLES, F. *Second Language Learning Theories. 2. ed.* London: Hodder Arnold, 2004. Citado na página 61.

MOITA LOPES, L. P. O. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. Citado na página 35.

MOON, J. Children learning english. In: *In: UNDERHILL, A. (Ed.). The teacher development series.* Oxford: Macmillan Heinemann ELT, 2000. Citado na página 84.

MORAES, M. P. *A construção da linguagem: aspectos do desenvolvimento da linguagem na infância*. São Paulo: Editora Ática, 2001. Citado na página 39.

NEVES, M. L. M. Língua estrangeira para crianças na escola internacional bilíngue português-inglês. 2013. Citado na página 41.

OLIVEIRA, D. J. d. J. *Alunos adultos iniciantes e tensões frente à oralidade na aprendizagem digital de língua estrangeira (inglês)*. Dissertação (Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)) — Universidade de Brasília, Brasília, 2023. Citado na página 99.

PAIVA, V. L. M. O. e. *Aquisição de segunda língua*. São Paulo: Parábola Editorial, 2014. Citado na página 61.

PAIVA, V. L. M. O. e. Tecnologias digitais no ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Revista da Abralin*, v. 18, n. 1, p. 02–26, 2019. Citado 2 vezes nas páginas 85 e 86.

PATRIOCÍNIO L.; BIZON, A. C. C. A formação do professor de línguas: algumas questões preliminares. In: *In: LEFFA, V. J. (Org.). O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão*. Pelotas: EDUCAT, 1995. p. 15–22. Citado na página 24.

PENNYCOOK, A. *The cultural politics of English as an international language*. Harlow: Longman, 1994. Citado na página 36.

PEREIRA, J. T. Educação e sociedade da informação. In: *In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. C. (Orgs.). Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. Belo Horizonte: UFMG, 2021. Citado 2 vezes nas páginas 29 e 85.

PERFEITO, C. F. *A língua portuguesa e o ensino: o que se ensina e o que se aprende*. São Paulo: Cortez, 2005. Citado na página 41.

PIAGET, J. *A psicologia da inteligência. Tradução: Guilherme João de Freitas Teixeira. Edição digital*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. Citado na página 39.

PINKER, S. *The language instinct*. New York: Harper Perennial Modern Classics, 2007. Citado na página 38.

PONTES, L. P. S. *Uma escola comunicativa de línguas: retrato de um fazer orientado por teoria*. Dissertação (Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Citado 3 vezes nas páginas 72, 73 e 108.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, 1990. Citado 2 vezes nas páginas 65 e 107.

RAJAGOPALAN, K. *Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética*. São Paulo: Parábola Editorial, 2003. Citado na página 23.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no brasil: por uma política prudente e propositiva. In: *In: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (Orgs.). A geopolítica do inglês*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135–159. Citado 2 vezes nas páginas 35 e 79.

RECH, M. *O conflito de expectativas na interação em sala de aula*. Dissertação (Dissertação (Mestrado)) — Universidade Federal de Santa Catarina, 1992. Citado na página 123.

RICHARDS J. C.; RODGERS, T. S. Method: approach, design procedures. *TESOL Quarterly*, v. 16, n. 2, 1982. Citado na página 66.

RIVERS, W. M. *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1987. Citado na página 44.

ROCHA C. H.; TONELLI, J. R. A. O. *Língua estrangeira para crianças: ensino aprendizagem e formação docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2010. Citado na página 79.

ROCHA D.; DAHER, D. C. Afinal, como funciona a linguística aplicada e o que pode ela se tornar? *D.E.L.T.A. – Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 31, n. 1, p. 105–141, 2015. Citado na página 35.

ROGERS, C. R. *Freedom to Learn*. Columbus, OH: Charles E. Merrill Publishing Company, 1969. Citado na página 90.

ROSÁRIO J. M. C. DO; TURBIN, A. E. F. A ressignificação do ensino de línguas a partir do uso intensivo das tdic em tempos de pandemia. *Devir Educação, Lavras, ed. especial*, p. 29–52, 2021. Disponível em: <https://devireducacao.ded.ufla.br/index.php/DEVIR/article/view/371>. Citado na página 77.

SANT'ANA, J. S. *Por uma porta entreaberta: o desenvolvimento da competência aplicada de profissionais do ensino de línguas*. Tese (Tese (Doutorado)) — Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Citado na página 46.

SANTOS, E. Educação online para além da ead: um fenômeno da cibercultura. In: UNIVERSIDADE DO MINHO. *In: Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. [S.l.], 2009. Citado na página 89.

SATELES, L. M. *O lugar da gramática no ensino de línguas: a prática de uma professora em uma escola de idiomas*. Dissertação (Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)) — Universidade de Brasília, Brasília, 2012. Citado 2 vezes nas páginas 152 e 153.

SCARAMUCCI M. V. R.; COSTA, L. P. R. C. H. A avaliação no ensino-aprendizagem de línguas para crianças: conceitos e práticas. In: *In: ROCHA, C. H.; BASSO, E. A. (Orgs.). Ensinar e aprender língua estrangeira nas diferentes idades: reflexões para professores e formadores.* São Carlos: Claraluz, 2008. p. 85–114. Citado na página 78.

SCHÖN, D. A. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983. Citado na página 26.

SCHÜTZ, R. A idade e o aprendizado de línguas. 2004. Acesso em: 11 fev. 2004. Disponível em: <https://www.sk.com.br/sk-idade.html>. Citado na página 81.

SELINKER, L. Interlanguage. *IRAL*, v. 10, p. 209–231, 1972. Citado na página 39.

SILVA, J. A. d. Análise de abordagem gramatical em manuais de ele. 2019. Citado na página 70.

SILVA K. A. DA; PINHEIRO, P. *Abordagens e métodos no ensino de línguas: fundamentos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2020. Citado na página 43.

SILVA K. A.; SANTOS, L. I. S. J. O. D. Entrevista com kanavillil rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista de Letras Norteamentos – Revista de Estudos Linguísticos e Literários. Ed 08 – Estudos Linguísticos*, 2011. Acesso em março de 2014. Disponível em: <http://projetos.unemat-net.br/revistas_eletronicas/>. Citado na página 36.

SMITH, D. K. Teacher styles of classroom management. *The Journal of Educational Research*, v. 71, n. 5, p. 277–282, 1978. Citado na página 25.

SMITH K.; KIRBY, S. B. H. Iterated learning: a framework for the emergence of language. *Artificial Life*, v. 9, n. 4, p. 371–386, 2003. Citado na página 62.

SOUZA B. N.; MIRANDA, M. L. A. O ensino em tempos de pandemia: a transição do ensino presencial para o remoto. *Revista Rease*, v. 1, n. 1, p. 1–15, 2021. Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/download/10570/4380/16553>. Citado na página 89.

STAKE, R. Case studies. In: *In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Eds.). Strategies of qualitative inquiry. 2. ed.* Thousand Oaks, CA: Sage, 2003. Citado na página 116.

TRAVAGLIA, L. A. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996. Citado na página 41.

TURBIN, A. E. F. *Ingles on-line para crianças e tecnologias digitais*. [S.l.]: Araraquara, 2020. Citado 2 vezes nas páginas 23 e 119.

VIANA, N. *Linguagem: teorias e práticas*. São Paulo: Editora Contexto, 2019. Citado 2 vezes nas páginas 28 e 45.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Citado 2 vezes nas páginas 89 e 123.

WIDDOWSON, H. G. *Teaching language as communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978. Citado na página 73.

Apêndices

APÊNDICE A – Primeiro Apêndice

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Pais dos Participantes)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – AUTORIZAÇÃO

Na condição de responsável pelo menor _____, declaro estar ciente sobre e concordar com a participação do mesmo na pesquisa intitulada Explorando Tendências no Ensino de Inglês para Crianças: Alinhamento com Abordagens Contemporâneas do Ensino de Línguas em um Contexto de Ensino Remoto desenvolvido por Júlia Bigonha Alvim Cardoso, Mestranda em Linguística Aplicada na Universidade de Brasília, o qual tem como objetivos: 1) investigar como as abordagens contemporâneas se apresentam dentro das fases de aulas remotas de Língua Inglesa para crianças de 11 anos, e quais estratégias são utilizadas durante as aulas para trabalhar as abordagens comunicativas e gramaticais 2) observar quais métodos e técnicas utilizados durante as aulas com intuito de dar o embasamento teórico necessário para que esse estudo possa ser usufruído por outros profissionais da área interessados em compreender melhor as teorias relacionadas às abordagens e EL. Estou igualmente ciente de que as análises dos registros utilizados nesta Pesquisa estarão à minha disposição e que me é dada liberdade de retirar meu consentimento em relação à participação de meu filho/minha filha em qualquer fase do trabalho. Sei também que tenho direito a quaisquer esclarecimentos que julgue necessários no que se refere à participação de meu filho/minha filha neste estudo, que tenho garantido o sigilo que assegura a privacidade quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa e que seu nome jamais será divulgado. Declaro ter ciência de que os instrumentos possivelmente utilizados para a coleta de dados nesta pesquisa consistem em gravações das aulas, sendo que tais dados poderão ser utilizados para fins científicos, publicações e participações em eventos científicos, no limite da ética e do proceder científico íntegro e idôneo. Declaro, também, estar ciente de que a participação neste projeto não oferece desconfortos ao meu filho/ minha filha e que sua participação é total e completamente isenta de qualquer ônus financeiro. Estou igualmente ciente de que serei informado, assim como os demais participantes desta pesquisa, sobre os resultados deste estudo, assim que ele tiver sido devidamente concluído.

Nome: _____

Assinatura: _____ RG: _____

Local e Data: _____ Tel: _____