

## O ENSINO DA ESCRITA EM INGLÊS NOS DIFERENTES MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO

Paulo Roberto Correia Esteves (UNEB)

[pcesteves@uol.com.br](mailto:pcesteves@uol.com.br)

Adelaide Oliveira (UNEB)

### RESUMO

Este trabalho tem por objetivo investigar como os diferentes métodos e abordagens de ensino de língua inglesa ao longo do século XX e início do século XXI visualizam o ensino da habilidade escrita em inglês que tem assumido uma posição muito mais central do que ocupava há vinte ou trinta anos. Isso talvez se deva a dois fatores: a) o domínio da escrita está crescentemente sendo visto como vital para habilitar aprendizes ao sucesso no século XXI – a habilidade de comunicar ideias e informações efetivamente através da rede mundial de computadores é crucialmente dependente do uso bem elaborado da habilidade escrita; b) a escrita tem sido identificada como uma das habilidades processuais essenciais em um mundo que é mais do que direcionado por texto e informações numéricas – o fortalecimento do status da escrita dentro da linguística aplicada advém do maior conhecimento do texto escrito e processos de escrita, que têm sido desenvolvidos por acadêmicos em campos como estudos de composição, escrita em segunda língua, teoria do gênero e retórica contrastiva. Como resultado, tem havido maior interesse em novas abordagens teóricas para o estudo de textos escritos como também o seu ensino em segunda língua (ou língua estrangeira) que incorpore teorias e resultados de pesquisas atuais (HYLAND, 2003).

**Palavras-chave:** Escrita. Ensino. Inglês. Língua estrangeira.

### 1. *Considerações iniciais*

O presente artigo é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada *Crenças sobre o Ofício de Ensinar a Escrever em Inglês*, submetida ao Programa de Pós-Graduação em Estudo de Linguagens (PPGEL) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), área de concentração: Linguagens, Discurso e Sociedade, sob a orientação da Profa. Dra. Adelaide Oliveira.

As pesquisas sobre ensino da língua estrangeira escrita não constituem um objeto novo na área de ensino de línguas, no entanto, elas são em menor número, em comparação com aquelas sobre aquisição das outras habilidades (KROLL, 2003, p. 3). Barbara Kroll (2003) também defende que o aumento do interesse pelo ensino de escrita como língua estrangeira (e segunda língua) como um empreendimento acadêmico nos últimos anos se torna perceptível por meio dos vários cursos de escrita

oferecidos a estudantes de segunda língua em diversas universidades internacionais.

Vale também salientar o número expressivo de apresentações em congressos nacionais e internacionais – mais de meio milhão de estudantes não nativos escrevem relatórios ou artigos científicos em inglês todo ano. (ORTEGA, 2004)

São vários os motivos que nos levam a pesquisar o ensino da habilidade escrita em língua inglesa. Em parte, como consequência da globalização, também se espera da escola e da sociedade em geral que promova desenvolvimento através do multiletramento, ou seja, letramento através de diversas linguagens. Isso significa, por exemplo, que ser capaz de escrever em uma segunda língua/língua estrangeira se torna crucial na vida de muitos profissionais em todo o mundo, para quem a comunicação através da escrita é, tanto parte de sua rotina diária, quanto de sua ascensão profissional. A publicação acadêmica no mundo globalizado de hoje, por exemplo, é de suma importância já que escrever em uma língua estrangeira é parte integrante da vida dos alunos em uma variedade de ambientes. Como aponta Ilona Leki (2001, p.198), "[...] acadêmicos em diversas disciplinas têm sofrido muita pressão para publicar internacionalmente, e, para muitas disciplinas acadêmicas, publicar internacionalmente significa, para o bem ou para o mal, publicar em inglês"<sup>313</sup>.

Estes incluem, mas não se restringem a, programas de escrita acadêmica em língua inglesa para fins específicos; instrução baseada em conteúdo, tal como em programas de imersão ou programas de aprendizado integrado de língua e conteúdo, conhecido pelo acrônimo em inglês CLIL (*Content-Language Integrated Learning*); e instrução em língua inglesa tanto em universidades quanto em escolas de nível fundamental e médio. (MANCHÓN RUIZ, 2013)

Outro motivo que leva ao ensino/aprendizagem da habilidade escrita em língua inglesa aqui no Brasil reside na pressão da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino de Nível Superior (CAPES) para que pesquisadores brasileiros publiquem em revistas especializadas e em inglês, que é a língua predominante da maioria dos periódicos en-

---

<sup>313</sup> Traduzido de Ilona Leki (2001): "*Academics in a variety of disciplines are facing mounting pressure to publish internationally, and, at this time in history, for many academic disciplines, publishing internationally means, for better or for worse, publishing in English*".

quadrados em estratos indicativos da qualidade A1, o estrato mais elevado. (CAPES, *online*, 2016)<sup>314</sup>

Para auxiliar pesquisadores a elaborar artigos científicos com maiores chances de serem publicados em periódicos desse tipo, têm surgido algumas iniciativas em instituições públicas e privadas no Brasil e em outros países. A editora Nature Publishing Group (NPG), que publica a revista *Nature*, dispõe de um serviço de edição de artigos, em que o texto é revisto por um ou mais especialistas constantes do NPG *Language Editing*. A empresa norte americana American Journal Experts (AJE) traduz e revisa os artigos produzidos por pesquisadores cuja língua materna não é a língua inglesa. *Writing centers* (centros de escrita) têm sido criados por universidades americanas com o intuito de auxiliar tanto pesquisadores quanto alunos de graduação que queiram aumentar sua capacidade de argumentar ideias em um texto científico em inglês. A Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) criou o Espaço da Escrita, cuja finalidade é oferecer

[...] serviços gratuitos de tradução, versão, revisão e assessoria aos docentes da UNICAMP com o objetivo de facilitar e de estimular a publicação e/ou apresentação de seus trabalhos acadêmicos em conceituadas publicações internacionais. (ESPAÇO, *online*, 2016)<sup>315</sup>

Outra iniciativa é da Universidade Estadual Paulista (UNESP), que, periodicamente, lança edital que contempla auxílio financeiro para a revisão e a tradução de artigos, bem como pagamento de taxas de publicação em revistas científicas internacionais e em congressos. Já foram 2 mil artigos traduzidos ou revisados, em sua maioria, para o inglês. (MARQUES, 2011)

A importância em se ater aos estudos sobre o ensino da habilidade escrita em língua inglesa se dá também pelo crescente número de universitários brasileiros contemplados pelo Programa Ciências Sem Fronteiras, o qual estabelece acordos e parcerias com diversas instituições de ensino, programas de intercâmbio e institutos de pesquisa ao redor do mundo (CIÊNCIAS, 2015) e, para tanto, tem aumentado a preocupação em capacitar os estudantes de graduação e de pós-graduação das instituições de ensino superior públicas e privadas, para que eles possam alcan-

<sup>314</sup>Qualis. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7422-qualis>>. Acesso em: 20-08-2016.

<sup>315</sup> ESPAÇO da escrita. Disponível em: <[http://www.cgu.unicamp.br/espaco\\_da\\_escrita](http://www.cgu.unicamp.br/espaco_da_escrita)>. Acesso em: 21-08-2016.

çar o nível de proficiência exigido nos exames linguísticos, com o intuito de ingressar nas universidades anglófonas. Como bem afirma Lourdes Ortega (2004, p. 1), "[...] em nosso mundo globalizado e tecnológico atual, é escrever em Inglês, ao invés de simplesmente falar inglês, que se podem abrir ou fechar as portas ao progresso individual, nacional e internacional"<sup>316</sup>.

Essa crescente preocupação global tem levado a constituição do campo de pesquisa sobre escrita, de acordo com Maurizio Gnerre (1991), a se expandir nas últimas décadas, por questões relacionadas à alfabetização e ao letramento. Segundo o autor:

O campo de estudos desenvolveu-se a partir de uma visão evolucionista e mítica da escrita. Evolucionista porque opera a partir do pressuposto da existência de uma série linear de estágios na história da escrita, que, iniciando com símbolos "pictográficos" e "ideográficos", alcança o nível mais alto de abstração com a escrita alfabética; mítica porque assume que é a escrita, e em especial a escrita alfabética, que representa um avanço substancial em uma perspectiva cultural e cognitiva. (GNERRE, 1991, p. 42)

Luciano Amaral Oliveira (2010) defende três tipos de conhecimentos para a utilização da habilidade escrita: conhecimentos linguísticos, conhecimentos enciclopédicos e conhecimentos textuais. O conhecimento linguístico é aquele vinculado às noções ortográficas, morfológicas e sintáticas aprendidas por meio da educação formal. O conhecimento enciclopédico advém das experiências do indivíduo acumuladas ao longo da vida; informações a respeito do mundo que o cerca, que o auxilia a ter o que dizer; construído e arquivado em sua mente.

Os conhecimentos textuais são aqueles nos quais nos baseamos para dispor as informações ao longo do texto, ou seja, a estrutura organizacional do gênero textual utilizado na comunicação da ideia. Luciano Amaral Oliveira (2010, p. 115) cita o exemplo do *curriculum vitae* e do artigo científico, como gêneros textuais. Apesar de os alunos possuírem conhecimento linguístico e enciclopédico (vida acadêmica e profissional), muitos não saberão "[...] redigir um currículo se não tiver os conhecimentos textuais para tanto".

Aprender a escrever em língua estrangeira é, sem dúvida, um dos aspectos mais difíceis do aprendizado de uma língua. Não é surpresa,

---

<sup>316</sup> Traduzido de Lourdes Ortega (2004, p. 1): "In our present globalized and technologized world, it is writing in English, rather than simply speaking in English, that can open or close doors to individual, national, and international progress and advancement".

mesmo para os que têm inglês como língua materna, a habilidade de escrever requer instrução especializada e extensiva.

No que diz respeito à área de ensino de língua estrangeira ou segunda língua, o ensino de escrita tem assumido uma posição muito mais central do que ocupava há trinta ou vinte anos. Isso talvez se deva a dois fatores: a) o domínio da escrita está crescentemente sendo visto como vital para habilitar aprendizes ao sucesso no século XXI – a habilidade de comunicar ideias e informações efetivamente através da rede mundial de computadores é crucialmente dependente do uso bem elaborado da habilidade escrita; b) a escrita tem sido identificada como uma das habilidades processuais essenciais em um mundo que é mais do que direcionado por texto e informações numéricas – o fortalecimento do *status* da escrita dentro da linguística aplicada advém do maior conhecimento do texto escrito e processos de escrita, que têm sido desenvolvidos por acadêmicos em campos como estudos de composição, escrita em segunda língua, teoria do gênero e retórica contrastiva. Como resultado, tem havido maior interesse em novas abordagens teóricas para o estudo de textos escritos como também o seu ensino em segunda língua (ou língua estrangeira) que incorpore teorias e resultados de pesquisas atuais. (HYLAND, 2003, p. xiii)

O campo de pesquisa de escrita em segunda língua vivenciou uma série de mudanças teóricas bastante significativas nos últimos 50 anos, muitas das quais se espelharam nas em campos mais amplos da linguística aplicada e de aquisição de segunda língua. Inicialmente, até a década de 1960, a escrita era considerada por muitos usuários de língua menos importante do que a fala, devido ao consenso de que a escrita era meramente uma representação ortográfica da fala, ou, “a língua falada posta no papel” (HUBERT, 2014). Historicamente, a habilidade de se comunicar através da fala tem sempre sido de importância muito maior para o usuário da língua, enquanto a escrita é deixada em um patamar muito menos proeminente. Para pesquisadores e instrutores mais antigos, a escrita era vista como uma habilidade menos importante que meramente servia para reforçar a aquisição de conhecimento gramatical e de vocabulário (LEKI, 2002), e pouca reflexão ou esforço era dedicado a fomentar a habilidade escrita do aluno. Por outro lado, durante os últimos 50 anos, os especialistas em escrita em segunda língua, e em um menor escopo os linguistas aplicados em geral, têm dado à escrita uma luz diferente: como um ato comunicativo diferenciado que requer o estabelecimento e a prática de um conjunto de diversas habilidades. Não se pensa mais a escrita

como “a língua falada posta no papel”, mas como um processo comunicativo distinto, o qual requer um conjunto de habilidades e que permite ao usuário cumprir tarefas que não são possíveis através da língua falada apenas. Em segundo lugar, os especialistas em linguagem mais antigos abordavam a escrita como um processo descontextualizado e isolado através do qual o aprendiz de língua realizava atividades práticas de gramática e/ou de conversação, colocando a língua falada no papel sem levar em consideração a transferência de informação para um público em particular. O ato de escrever tem, desde então, sido entendido como intrinsecamente conectado a uma situação retórica específica. Devido à relação entre escritor, leitor, texto e o contexto estarem em constante mudança, a tarefa do escritor se torna extremamente complexa. O escritor deve negociar não apenas através da construção do texto em si, mas também através de sua própria visão de cada elemento escrito, assim como as visões de potenciais leitores. (MATSUDA, 1997)

Para entendermos o percurso que o ensino de escrita em inglês tem tomado, faz-se necessário analisar como ele tem sido feito ao longo dos anos conforme as diversas abordagens e metodologias de ensino.

## **2. O ensino da habilidade escrita nas diferentes abordagens e métodos de ensino de língua inglesa**

Esta seção tem por objetivo investigar como os diferentes métodos e abordagens de ensino de língua inglesa ao longo do século XX e início do século XXI visualizam o ensino da habilidade escrita.

### **2.1. Gramática e tradução (*Grammar translation*)**

O método de gramática e tradução (ou *grammar-translation* como é mais conhecido) tem suas origens nas aulas de língua estrangeira desde o meado do século XIX até o meado do século XX. Anteriormente denominado “método clássico”, foi usado pela primeira vez no ensino das línguas clássicas, latim e grego. No meado do século XIX o método foi adotado para ensino de línguas estrangeiras modernas e rapidamente se estendeu pela Europa e Estados Unidos (BATEMAN & LAGO, 2017, *online*). No início deste século, este método foi usado com o propósito de ajudar os alunos a ler e apreciar as literaturas de línguas estrangeiras, da mesma forma que se fazia com os textos clássicos. Esperava-se também que, através do estudo da gramática da língua-alvo, os alunos se familia-

rizassem mais com a gramática de sua língua materna e que essa familiaridade os ajudasse a conhecer melhor sua língua nativa. Finalmente, pensou-se que a aprendizagem de línguas estrangeiras ajudaria os alunos a crescerem intelectualmente. Apesar de os alunos serem levados a traduzir de uma língua para outra, não havia expectativa de que eles usassem a língua-alvo, mas o exercício mental de aprendê-la seria benéfico de qualquer maneira. Muitas vezes, o que se traduz são textos da língua-alvo sobre algum aspecto da cultura daquela comunidade. (LARSEN-FREEMAN, 2000)

H. Douglas Brown (1994, p. 53) bem nos lembra que as aulas são ensinadas na língua dos alunos com pouco uso efetivo da língua-alvo ou ainda, como adverte Blair Bateman e Baldomero Lago (2017, *online*), o *grammar translation* almeja ensinar tudo sobre uma língua invés de usá-la efetivamente. Isso nos leva a perceber o motivo da habilidade escrita e a leitura serem tão priorizadas pelos professores. Pouca atenção se dá à fala e à audição e quase nenhuma à pronúncia. A escrita é utilizada como instrumento da tradução. Nas avaliações, por exemplo, pede-se que os alunos traduzam textos de sua língua nativa para a língua inglesa ou vice-versa. Apesar disso, este método continua sendo amplamente utilizado ao redor do mundo em aulas de línguas clássicas e ocasionalmente em línguas modernas e, especialmente, em algumas línguas cujo ensino seja menos frequente. (BATEMAN; LAGO, 2017, *online*)

## 2.2. O método direto (*The Direct Method*)

O método direto tornou-se popular devido à ineficácia do *grammar translation* em preparar os alunos para o uso comunicativo da língua-alvo. O objetivo da instrução reside em aprender a usar uma língua estrangeira para se comunicar e, para isso, nenhuma tradução é permitida. De fato, o método direto recebe seu nome pelo fato de que o significado deve ser transmitido diretamente na língua-alvo através do uso de demonstração e de auxílio visual, sem recorrer à língua materna dos alunos (LARSEN-FREEMAN, 2000). Os professores que usam o método direto acreditam que os alunos precisam associar o significado e a língua-alvo diretamente. Para fazer isso, quando o professor introduz uma nova palavra ou frase de língua-alvo, ele demonstra seu significado através do uso de *realia*, imagens ou pantomima; o professor nunca traduz para a língua nativa dos alunos. Os estudantes falam muito na língua-alvo e se comunicam como se estivessem em situações cotidianas. De fato, o pro-

grama utilizado no método direto é baseado em situações (por exemplo, uma unidade consistiria das expressões que as pessoas usam em um banco, ou quando vão às compras) ou tópicos (como geografia, dinheiro ou o clima). A gramática é ensinada indutivamente; isto é, os alunos são apresentados a exemplos e eles descobrem a regra ou generalização a partir desses exemplos. Regras gramaticais não podem ser exibidas explicitamente e os alunos devem praticar o vocabulário usando palavras novas em frases completas.

Neste contexto, embora a escrita seja uma habilidade importante, desenvolvida desde as fases iniciais de aprendizado de língua, a comunicação oral é vista como primordial. A escrita é utilizada como instrumento de desenvolvimento de vocabulário e gramática com fim de memorização de diálogos. Embora se trabalhem as quatro habilidades (falar, ouvir, ler e escrever) desde os níveis iniciais, a comunicação oral é vista como a mais essencial. Consequentemente, os exercícios de escrita são baseados no que foi praticado anteriormente através da fala. Como afirma Nath (2010), o método ignora tanto a escrita quanto a leitura sistemática e não se dá atenção suficiente nem para uma nem para a outra. Sendo assim, podemos afirmar que no método direto, a escrita é trabalhada em sala após bastante prática oral e auditiva; e é introduzida em fases intermediárias de aprendizado, apesar de não serem levados em consideração os pormenores de sua aquisição.

### **2.3. O método audiolingual (*The audiolingual method*)**

O método audiolingual, como o método direto, é também uma abordagem baseada na oralidade. No entanto, se diferem uma vez que ao invés de enfatizar a aquisição de vocabulário através da exposição ao seu uso em situações, o método audiolingual treina os alunos no uso de padrões de frases gramaticais. Também, ao contrário do método direto, ele tem uma base teórica forte na linguística e na psicologia. Mais tarde, em seu desenvolvimento, os princípios da psicologia comportamental foram incorporados. Pensava-se que a forma de adquirir os padrões de frases da língua-alvo era através do condicionamento – ajudando os alunos a responder corretamente aos estímulos através da modelação e reforço. Os alunos poderiam superar os hábitos de sua língua nativa e formar os novos hábitos necessários para serem falantes da língua-alvo. (LARSEN-FREEMAN, 2000)

No método audiolingual, embora a escrita não seja negligenciada, é menos importante do que a fala, pois os percursores deste método consideram a língua primeiramente um fenômeno oral, na medida em que todas as línguas naturais desenvolveram-se a partir da oralidade: como crianças que aprendem sua língua materna oralmente antes da sua forma escrita (BATEMAN & LAGO, 2017, *online*). Sendo assim, o método audiolingual ensina a escrever depois de ensinar a ouvir, falar e ler. Evita-se expor alunos iniciantes à língua escrita devido à crença de que a simples visualização de palavras escritas interfere no desenvolvimento correto dos hábitos de pronúncia. A escrita e a leitura são apresentadas posteriormente, consistindo, basicamente, no material que fora inicialmente aprendido pela oralidade. Falar e ouvir recebem mais atenção do que ler e escrever. A escrita em estágios iniciais fica confinada a transcrições de estruturas gramaticais e diálogos oferecidos pelo professor. Na medida em que os alunos vão dominando as estruturas básicas da língua, são estimulados a escrever relatos pessoais baseados na parte oral da língua.

#### **2.4. O método silencioso (*The Silent Way*)**

Uma reação à ideia de aprendizado por formação de hábito preconizada pelo audiolingual, o *silent way* baseia-se nos argumentos do linguista Noam Chomsky de que a aquisição de linguagem se dá com as pessoas criando e compreendendo enunciados nunca antes ouvidos. (LARSEN-FREEMAN, 2000)

Criado por Caleb Gattegno em 1963, o *Silent Way* utiliza o silêncio de maneira extensiva como um método de ensino. Sua base teórica se sustenta muito mais em princípios cognitivos do que humanísticos (BROWN, 1994, p. 62). A teoria por trás deste método defende um aprendizado facilitado pela descoberta ou pela criação por parte dos alunos invés de memorização e repetição do que está por ser aprendido; utilizam-se objetos como mediadores e a resoluções de problemas. O método enfatiza a autonomia dos alunos e sua efetiva participação nas atividades de sala. O silêncio é usado como uma ferramenta para alcançar os objetivos, com o professor utilizando gestos para direcionar a atenção dos alunos e encorajá-los a corrigir os próprios erros. Em geral é um método que serve para os professores ficarem atentos ao querer fornecer tudo de mão beijada aos alunos como em uma bandeja de prata. Os professores podem se beneficiar da injeção de doses saudáveis de aprendizado

por descoberta nas atividades de sala e de dosar a própria fala menos do que de costume e permitir que os alunos trabalhem e descubram por conta própria.

Neste contexto, as habilidades como audição, fala, leitura e a escrita são todas trabalhadas desde as fases iniciais de aprendizado, embora haja uma sequência em que eles aprendam a ler e a escrever o que já produziram oralmente, ou seja, os alunos somente aprendem a ler o que já praticaram na oralidade. As habilidades reforçam o que os alunos estão aprendendo em sala. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 66)

### **2.5. Desuggestopedia**

Desenvolvido por Georgi Lozanov nos anos 70, o *Desuggestopedia* (também conhecido como *Suggestopedia*), faz parte de uma abordagem humanista-afetiva que respeita os sentimentos dos alunos (LARSEN-FREEMAN, 2000). Acredita-se que o aprendizado pode ocorrer de maneira mais rápida desde que transponhamos nossas barreiras psicológicas de aprendizado. Nossos medos de realização, de performance e de fracasso impedem que usemos nossas habilidades com pleno potencial. Para tanto precisamos “desugerir”, ou seja, eliminar o sentimento de que não podemos ter sucesso – ou qualquer outra associação negativa que tenhamos com os estudos – e, dessa forma, sobrepor as barreiras do aprendizado. Uma delas seria pela adoção de música, jogos, drama e uma variedade de outras atividades típicas de sala de aula (BROWN, 1994; LARSEN-FREEMAN, 2000) que têm a função de relaxar os alunos tanto quanto estruturar, medir e pontuar a apresentação de assuntos linguísticos.

A escrita, neste contexto, é conduzida de forma criativa e divertida. Os alunos são levados a desenvolver uma escrita imaginativa como, por exemplo, diálogos com personagens criados por eles mesmos (LARSEN-FREEMAN, 2000). Mesmo assim, o ponto principal é a fala.

### **2.6. Aprendizado comunitário de língua (*Community language learning*)**

Este método tem como teoria um tipo de aprendizado que enxerga os alunos como seres humanos “completos”, em que não somente o intelecto deles é focado, mas seus sentimentos, instintos e o desejo de aprend-

der, por exemplo – um processo social de crescimento que vai desde a dependência infantil à independência da fase adulta (BROWN, 1994). Seus princípios se baseiam na psicologia humanística, que considera que o adulto se sente em constante ameaça diante de novas situações de aprendizado, um medo de parecer idiota. O papel do professor se assemelha ao de um conselheiro (BROWN, 1994; RICHARDS & RODGERS, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2000), um conhecedor profundo dos percalços por que os alunos passam ao aprender uma nova língua. Dessa forma, sendo sensível a essas questões, o professor pode ajudá-los a superar seus sentimentos negativos de forma a ampliar o aprendizado.

As habilidades mais importantes são audição e fala logo no início da sequência didática. A escrita é utilizada como elemento de reforço de gramática e vocabulário.

### **2.7. Resposta física total (*Total Physical Response*)**

O *Total Physical Response* faz parte de uma série de métodos dentro da “Abordagem compreensiva” a qual dá importância à compreensão auditiva acima das outras habilidades linguísticas. Diferente dos outros métodos em que os alunos utilizam a língua-alvo (língua inglesa) desde o primeiro dia de aula, parte do princípio de que o aprendizado se dá inicialmente com entendimento da língua para posterior produção. Ou seja, a fala se dá naturalmente depois de intensa exposição à língua. Seu criador o considera a forma mais rápida e menos estressante de se aprender uma língua estrangeira por se tratar do seguimento de ordens dadas pelo professor sem que haja qualquer tipo de tradução para a língua materna em um ambiente de baixa ansiedade e de estímulo do sucesso na execução das atividades. Esse método de aprendizado de língua toma por modelo a aquisição da língua nativa pelas crianças.

Baseado na teoria de que a memória se desenvolve através da associação com movimentos físicos, também está associado a teorias de aquisição de língua materna por crianças em estágio inicial de aquisição quando elas respondem fisicamente aos comandos dos pais como “Pick up” e “Put down”. O *total physical response* como método de ensino de língua estrangeira é baseado na maior parte do tempo em estratégias de compreensão auditiva seguidas de ações físicas que são concebidas para reforçar a compreensão de itens básicos específicos. Aqui, audição precede a produção e os alunos somente são levados a falar quando são considerados prontos.

Neste contexto, a fala e a audição recebem muito mais ênfase do que a escrita e a leitura. Como afirma H. Douglas Brown (1994, p. 65): “Nas atividades de leitura e escrita do *Total Physical Response*, os alunos ficam limitados a girar em torno do trabalho oral realizado em sala”<sup>317</sup>.

## **2.8. Abordagem natural (*Natural approach*)**

Blair Bateman e Baldomero Lago (2017, *online*) descrevem quatro princípios em que se baseia a abordagem natural. A primeira é que a compreensão precede a produção; ou seja, ouvir e ler precedem falar e escrever. Isto implica que o professor usa a linguagem de destino e se esforça para tornar seu discurso compreensível por meio de gestos, exemplos, imagens e similares. O segundo princípio é que a produção emerge em estágios, com os alunos respondendo primeiro não verbalmente (o “estágio silencioso”), e mais tarde com palavras simples, combinações de palavras e, em seguida, frases e parágrafos. As respostas na língua materna dos alunos também são aceitas nos estágios iniciais. O terceiro princípio é que o programa do curso consiste de objetivos comunicativos e é organizado por situações, funções e tópicos invés de estruturas gramaticais. O princípio final é que as atividades em sala de aula devem promover um filtro afetivo baixo, tornando os assuntos compreensíveis aos alunos, encorajando-os a expressar seus pensamentos e sentimentos e não corrigindo seus erros.

A compreensão auditiva é desenvolvida em parte usando a televisão e o rádio como fontes de entrada. A leitura também é enfatizada como uma fonte de insumos, e os professores são encorajados a fornecer textos que visam a compreensão geral sem enfatizar estruturas gramaticais ou vocabulário específicos. A escrita pode ser usada com as seguintes finalidades a) para gravar e rever o vocabulário na fase de pré-fala, b) como parte das atividades orais da sala de aula ou c) para “praticar o monitoramento” ou usar regras gramaticais. Jack C. Richards e Theodore Stephen Rodgers (2001) parecem defender que a escrita para a comunicação deve ser reservada para estudantes mais avançados.

---

<sup>317</sup> Traduzido de H. Douglas Brown (1994): “In: TPR Reading and writing activities, students are limited to spinning off from the oral work in the classroom”.

## 2.9. Ensino comunicativo de língua (*Communicative language teaching*)

Método que busca fazer com que os alunos comuniquem apropriadamente em língua estrangeira em contextos genuínos fora da sala de aula. Para além das estruturas, as funções linguísticas ganham relevância primordial, como prometer, convidar e declinar convites em um contexto social específico. Mais do que competência linguística, é preciso competência comunicativa: “Sabendo quando e como dizer o que e para quem”. (LARSEN-FREEMAN, 2000)

Blair Bateman e Baldomero Lago (2017, *online*) afirmam que entre as décadas de 70 e 90 foram elaborados documentos de referência de competência comunicativa que descrevesse e avaliasse o que os alunos deveriam e poderiam realizar nos diferentes níveis de proficiência, o que gerou grande impacto na elaboração de materiais didáticos e nas práticas de aula. Os professores, então, foram encorajados a fornecer aos alunos oportunidades de escrever (assim como as outras habilidades) adequadas aos propósitos comunicativos; além de sequenciar a instrução didática de forma a prepará-los para níveis mais avançados de proficiência.

Os autores mencionam a hipótese de realização de Swain<sup>318</sup> que consiste na produção escrita dos alunos cujos benefícios seriam quatro: a) fornecer oportunidades de práticas significativas que possam levar ao automatismo; b) forçar os alunos a reconhecerem o que eles não sabem ainda plenamente; c) fornecer a oportunidade de avaliar diferentes formas de se expressar e d) fornecer a oportunidade dos alunos receberem feedback quanto ao uso que fazem da língua. (BATEMAN & LAGO, 2017 *online*)

Nas atividades de sala, todas as quatro habilidades são enfatizadas em aulas comunicativas que podem ser descritas a partir de três modelos: a) modelo interpessoal – que envolve o engajamento em conversações e trocas de informações entre os indivíduos; b) modelo interpretativo – que implica no entendimento de mensagens escritas e orais; e c) modelo de apresentação – que tem a ver com a divulgação da informação verbal ou escrita para um público específico.

O ensino de língua pela abordagem comunicativa também faz uso extensivo de textos autênticos, que são geralmente produzidos por falantes nativos para um público falante nativo. Esses podem ser tanto textos

<sup>318</sup> Output Hypothesis por Swain (1985, *apud* BATEMAN & LAGO, 2017).

orais (áudio, gravações em vídeo, filmes, vídeos *online*) quanto textos escritos (literários, jornalísticos, informativos, publicitários). Os alunos são estimulados a interagir com esses textos e construir seu próprio entendimento a partir da leitura deles. Além do mais, os professores frequentemente conduzem atividades de pré-leitura e de pré-escuta no intuito de ativar o conhecimento prévio dos alunos sobre o tópico ou o gênero textual. Atividades que envolvam audição e leitura podem ser acrescentadas posteriormente, antecedendo o momento em que os alunos falam ou escrevem sobre os textos ou tópicos.

Quanto a questões avaliativas, Diane Larsen-Freeman (2000) afirma que um professor pode informalmente avaliar a performance do aluno utilizando o seu papel de conselheiro ou cocomunicador. Para avaliações mais formais, o professor pode utilizar testes integrativos que têm uma função de comunicação real. De forma a avaliar a escrita de um aluno, por exemplo, o professor pode pedir-lhe que escrevam uma carta para um amigo.

Diane Larsen-Freeman (2000) também destaca o fato de que, na abordagem de ensino comunicativa, as quatro habilidades são ensinadas desde as fases iniciais de aprendizado. Assim como se entende a oralidade como fruto da negociação entre falante e ouvinte, o significado é fruto da palavra escrita através da interação entre leitor e escritor – o significado não reside exclusivamente no texto, mas na negociação entre o ler e o escrever.

### **2.10. Aprendizado cooperativo de língua (*Cooperative language teaching*)**

Jack C. Richards e Theodore Stephen Rodgers (2001) discorrem sobre o aprendizado cooperativo de língua como parte de uma abordagem instrucional mais genérica também conhecida como ensino colaborativo. Uma abordagem de ensino que faz uso de atividades cooperativas envolvendo pares e pequenos grupos de aprendizes em sala de aula. Uma abordagem que depende de trocas de informações socialmente estruturadas entre aprendizes em grupos nos quais cada um se sente responsável pelo próprio aprendizado e se sente motivado a aumentar o aprendizado dos outros participantes.

Em se tratando de ensino de língua estrangeira, o aprendizado cooperativo de língua tem sido visto como uma forma de promover intera-

ção comunicativa na sala de aula e também como uma extensão dos princípios do ensino comunicativo de língua. É vista como uma perspectiva de ensino centrada no aluno que oferece vantagens sobre os métodos de ensino focados no professor. Seus objetivos no ensino de língua incluem: a) promoção de oportunidades para aquisição natural de língua estrangeira pelo uso de atividades interativas em pares e/ou grupos; b) fornecimento ao professor de metodologia que os capacite a atingir este objetivo e outros que possam ser aplicados em contextos curriculares diversos; c) possibilitar atenção a itens lexicais, estruturas linguísticas e função comunicativas específicas no uso de tarefas interativas; d) promoção de oportunidades para que os aprendizes desenvolvam aprendizado efetivo e estratégias comunicativas e e) desenvolvimento da motivação do aluno, redução de contextos estressantes e criação de uma atmosfera de sala de aula positivamente afetiva.

Jack C. Richards e Theodore Stephen Rodgers (2001) exemplificam a utilização de escrita cooperativa como uma lição de aprendizado colaborativo quando os alunos têm que escrever um ensaio, relato, poema ou história ou rever algo que eles leram. Os pares verificam se a composição de cada um atende aos critérios que foram estabelecidos pelo professor e recebem uma pontuação individual correspondente à qualidade de suas composições. Eles também podem receber uma pontuação pelo trabalho em grupo com base no número total de erros cometidos pelo par em suas composições individuais. O procedimento funciona da seguinte maneira: a) o professor distribui os alunos em pares com pelo menos um bom leitor em cada par; b) o Aluno A descreve para o aluno B o que ele está planejando escrever. O aluno B ouve atentamente, examina um conjunto de perguntas e descreve as ideias do Aluno A. O aluno B devolve o esboço escrito ao aluno A; c) este procedimento é invertido, com o Aluno B descrevendo o que ele vai escrever e o Aluno A escutando e, completando-lhe o esboço das ideias, que é, então, devolvido ao Estudante B; d) os alunos individualmente pesquisam o material de que necessitam para suas composições, mas sem perder de vista o material que serve para o seu parceiro; e) os alunos trabalham juntos para escrever o primeiro parágrafo de cada composição para garantir que elas tenham um começo claro; f) os alunos escrevem suas composições individualmente; g) quando os alunos concluem suas composições, revisam-nas, fazendo correções em maiúsculas, pontuação, ortografia, uso da linguagem e outros aspectos da escrita especificados pelo professor. Os alunos também se dão sugestões para revisão; h) os alunos revisam suas composições; i)

os alunos, então, releem as composições uns dos outros e assinam seus nomes para indicar que cada composição está livre de desvios.

Durante este processo, o professor monitora os pares, intervindo quando apropriado para ajudar os alunos a dominar a escrita adequada e as habilidades cooperativas.

### 3. *Considerações finais*

Ao fim desta seção pudemos observar que as diferentes abordagens e métodos de ensino que emergiram nos últimos sessenta anos ou mais, enquanto frequentemente comunguem divergências em torno dos objetivos e premissas sobre como uma língua estrangeira é aprendida/ensinada, compartilham também da crença de que o aprendizado de língua deve ser melhorado e isso se dará a partir das mudanças e melhoramentos na metodologia de ensino; e é justamente nesta direção que o ensino da escrita seguiu. Seja como elemento central ou periférico, isolada ou integrada a outras habilidades, a escrita esteve em consonância com o foco dado pela abordagem à época de sua aplicação. No geral, na maior parte do tempo esteve lateralizada dando espaço à fala e à audição devido à maior ênfase dada a essas duas habilidades.

Uma síntese de diferentes orientações, portanto significa pegar as melhores abordagens existentes e usá-las para um maior entendimento da escrita e do aprendizado da escrita. Sugere que em sala, professores deveriam focar nas experiências dos alunos sobre texto e as expectativas que eles têm enquanto leitores, além de promover entendimento dos processos de escrita, da estrutura da língua e dos gêneros textuais. Finalmente, significa que precisamos ser sensíveis às práticas e percepções de escrita que os alunos trazem para a sala de aula, e construir com base nesse conhecimento, de forma que eles enxerguem a escrita como algo vinculado a grupos e contextos bem particulares. Dessa forma, os alunos serão capazes de entender os discursos que produzem sem desvalorizar, contudo, sua própria cultura.

### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BATEMAN, Blair; LAGO, Baldomero. *Methods of language teaching*. Disponível em: <<http://hhr.byu.edu>>. Acesso em: 15-01-2017.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 3. ed. Englewood Cliffs: Prentice Hall Regents, 1994.

CAPES. *Qualis*. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7422-qualis>>. Acesso em: 20-08-2016.

CIÊNCIAS *sem fronteiras*. Disponível em: <<http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/parceiros25>>. Acesso em: 10-07-2015.

ESPAÇO *da escrita*. Disponível em: <[http://www.cgu.unicamp.br/espaco\\_da\\_escrita](http://www.cgu.unicamp.br/espaco_da_escrita)>. Acesso em: 21-08-2016.

GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

HUBERT, Michael D. Evaluating the Role of Writing in the First and Second Year University Foreign Language Curriculum. *Journal of Education and Training Studies*, vol. 2, n. 2. Redfame Publishing, Abril, 2014.

HYLAND, Ken. *Second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KROLL, Barbara. (Ed.). *Exploring the dynamics of second language writing*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, Diane. *Techniques and principles in language teaching: teaching techniques in English as a second language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEKI, Ilona. Material, Educational, and Ideological Challenges of Teaching EFL Writing at the Turn of the Century. *International Journal of English Studies*: Universidad de Murcia, vol. 1, n. 2, p. 197-209, 2001.

MANCHÓN RUIZ, Rosa María. Teaching Writing. In: CHAPELLE, Carol A. (Ed.) *The Encyclopedia of Applied Linguistics*: Blackwell Publishing Ltd., 2013.

MARQUES, Fabrício. Escreva bem ou pereça. *Pesquisa FAPESP*, n. 182, abril 2011.

MATSUDA, Paul Kei. Contrastive Rhetoric in Context: A Dynamic Model of L2 Writing. *Journal of second language writing*, vol. 6, n. 1, p. 45-60, 1997.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Coisas que todo professor de português precisa saber: a teoria na prática*. São Paulo: Parábola, 2010.

ORTEGA, Lourdes. L2 writing research in EFL contexts: some challenges and opportunities for EFL researchers. *Alak Newsletter*, 2004.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore Stephen. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.