

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE LETRAS

LYDIA SILVA DE BARROS FREIRE

APLICAÇÃO DAS TEORIAS DE BERNE E KRASHEN À REALIDADE DE UMA ESCOLA DE IDIOMAS: UM ESTUDO DE CASO

BRASÍLIA

2025

LYDIA SILVA DE BARROS FREIRE

APLICAÇÃO DAS TEORIAS DE BERNE E KRASHEN À REALIDADE DE UMA ESCOLA DE IDIOMAS: UM ESTUDO DE CASO

Trabalho apresentado como requisito para obtenção de menção na disciplina Trabalho de Conclusão de Curso do curso de Letras – Língua Inglesa e Respectiva Literatura – Licenciatura, da Universidade de Brasília (UnB).

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Rachel Lourenço Corrêa (Orientadora)
Universidade de Brasília (UnB)

Prof. Dr. Avram Stanley Blum (Examinador)
Universidade de Brasília (UnB)

Profa. Dr. Fidel Armando Cañas Chávez (Examinador)
Universidade de Brasília (UnB)

BRASÍLIA

2025

RESUMO

Este estudo tem como objetivo analisar a aplicação da teoria da Análise Transacional, em conjunto com as cinco hipóteses de aquisição de segunda língua propostas pelo linguista Stephen Krashen e com a Abordagem Natural, em um método desenvolvido por uma escola particular de idiomas. O estudo dessas teorias e a experiência como professora nesta escola permitiram-me observar um descompasso entre os pressupostos teóricos e as práticas adotadas em sala de aula, bem como na estrutura do curso oferecido. Além disso, o método não atende de forma satisfatória às necessidades e expectativas dos alunos e também dos professores. No caso analisado, o método criado pela escola incorpora elementos de outras abordagens, como o método audiolingual.

Palavras-chave: Análise Transacional, Modelo do Monitor, Abordagem Natural, ensino de língua inglesa

ABSTRACT

This study aims to analyze the application of Transactional Analysis theory, together with the five second-language acquisition hypotheses proposed by linguist Stephen Krashen and the Natural Approach, within a method developed by a private language school. A study of these theories and experience as a teacher in the mentioned school have allowed me to observe a mismatch between the theoretical assumptions and the practices implemented in the classroom, as well as in the overall structure of the course offered. Furthermore, the method does not adequately meet the needs and expectations of students and teachers. In the case examined, the method designed by the school also draws on elements from other approaches, such as the audiolingual method.

Key words: Transactional Analysis, Monitor Model, Natural Approach, English language teaching

Sumário

1. INTRODUÇÃO 5
2. TEORIA DA ANÁLISE TRANSACIONAL 6
2.1 Os estados de ego 6
2.1.1 Análise Funcional 7
2.2 As transações 9
3. O MODELO DO MONITOR E AS CINCO HIPÓTESES 10
3.1 Hipótese da aquisição e aprendizagem 11
3.2 Hipótese da ordem natural 12
3.3 Hipótese do Monitor 12
3.4 O insumo compreensível *(input)* 14
3.5 O Filtro Afetivo 15
3.6 A Abordagem Natural 16
4. PONTOS DE CONTATO ENTRE AS TEORIAS 16
4.1. As transações complementares 17
4.1.1. Transações na aquisição de segunda língua 17
4.1.2. Transações na aprendizagem (uso do Monitor) 17
4.2. As transações cruzadas 18
5. A PROPOSTA DA ESCOLA ESTUDADA 19
6. O PROCESSO DE SELEÇÃO DE PROFESSORES 19
7. AS AULAS 20
7.1 A Aplicação da Abordagem Natural 20
7.2 O formato das aulas 22
7.2.1 Compreensão e expressão oral (audição e fala) 24
7.2.2 Compreensão e expressão escrita (leitura e escrita) 25
7.3 A relação professor e aluno 27
7.4 O material didático 28
7.4.1 O material dos alunos 28
7.4.2 O material do professor 29
8. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS 29
9. CONCLUSÃO 31
REFERÊNCIAS 35

1. INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo de caso realizado em uma escola de idiomas, cujo nome será mantido em sigilo, pertencente a uma franquia que desenvolveu o próprio método de ensino com base na teoria da Análise Transacional e nos princípios da Abordagem Natural. O objetivo do estudo é analisar a aplicação das teorias no método desenvolvido por essa escola. Para analisar o estudo de caso proposto, o artigo está organizado com os seguintes elementos: apresentação e análise das teorias; descrição e análise do caso, conclusão e considerações finais.

O estudo de caso se caracteriza por focar em uma única unidade, como um grupo ou evento, a fim de realizar uma análise (Saldaña, 2011). O caso retratado neste artigo foi escolhido deliberadamente, pois o contexto em si é rico em oportunidades de análise. Sendo assim, o estudo de caso é ideal para a análise minuciosa e aprofundada do processo de aprendizagem do inglês como segunda língua, sob as lentes da Análise Transacional e linguísticas da Abordagem Natural.

A teoria da Análise Transacional foi desenvolvida pelo psiquiatra canadense Eric Berne, a fim de desafiar conceitos clássicos da psicanálise. Entre os conceitos apresentados pela análise transacional está o conceito de estado de ego. Cada estado representa um sistema de comportamentos, emoções e pensamentos. Para a realização da presente análise, este artigo evidencia expressões dos estados de ego Pai e Criança e sua relação com o ambiente de sala de aula, assim como os processos de aquisição e aprendizagem de uma segunda língua, propostos pelo linguista Stephen Krashen.

Stephen Krashen, partindo do inatismo inaugurado por Chomsky, propõe em seu trabalho cinco hipóteses relacionadas à aquisição de uma segunda língua, a fim de apresentar seu “Modelo do Monitor”. Uma das hipóteses é justamente a hipótese do “monitor”, que sugere a existência de uma consciência que monitora a expressão em uma segunda língua. Krashen, juntamente ao linguista Trace Terrell, desenvolveu a Abordagem Natural. Essa abordagem busca emular o modo como as crianças aprendem sua língua materna. Para que isso aconteça, a criança foca na aquisição da língua com ênfase na comunicação, e não na atenção consciente sobre gramática.

A escola estudada faz parte de uma franquia que construiu seus pilares e sua metodologia nas teorias acima mencionadas. Este artigo tem por objetivo analisar a

escola sob as lentes teóricas a que embasam, desde o período de contratação de professores até a relação dos alunos com os professores, com a aula e com os deveres de casa.

Atuo como professora nessa escola há aproximadamente três anos, lecionando inglês em turmas de diversos perfis e idades. Esse tema foi escolhido em decorrência de questionamentos relacionados à estrutura macro da escola, assim como da ocorrência de fenômenos que chamaram a atenção dentro da sala de aula. Escolhi esse tema a partir de um questionamento da minha própria prática, na qual percebi um padrão de problemáticas a fim de serem desvendadas, como a metodologia da escola em si, as teorias que lhe dão sustentação e o impacto dessas na vida dos alunos e dos professores.

2. TEORIA DA ANÁLISE TRANSACIONAL

2.1 Os estados de ego

Uma das teorias que dá embasamento ao método desenvolvido pela escola em questão é a Teoria da Análise Transacional, do médico psiquiatra Eric Berne. De acordo com Berne (1964), a personalidade humana é composta por estados de ego. O estado de ego é constituído de um sistema de emoções, pensamentos e comportamentos interligados. A personalidade de qualquer indivíduo apresenta três estados distintos: Pai, Adulto e Criança[1].

O Adulto é responsável pelas decisões autônomas e pela análise direta e objetiva da realidade, processa dados e calcula probabilidades para lidar com o mundo externo (Berne, 1964, p. 26). Esse estado é importante para a sobrevivência e para o contato eficiente com a realidade, assim como para regular e mediar as atividades do Pai e da Criança.

O estado de ego Pai é herdado da experiência do indivíduo com a própria figura parental. Ou seja, é uma série de comportamentos, emoções e pensamentos copiados de uma figura responsável existente em algum momento da vida. Ele serve para a promoção da sobrevivência humana, o estabelecimento de rotinas, de

[1] Neste trabalho, os termos “Pai”, “Criança” e “Adulto” com letra maiúscula indicam os estados de ego propostos pela Análise Transacional.

respostas automáticas, e do julgamento com base em valores. O Pai pode estar presente de forma direta ou indireta, ou seja, como um estado de ego ou como uma influência da consciência.

> Quando [esse estado] está diretamente ativo, a pessoa responde como seu próprio pai (ou mãe) respondeu ("Faça o que eu faço"). Quando é uma influência, o indivíduo responde da maneira que os pais gostariam que ele respondesse ("Faça o que eu digo, não o que eu faço")[2]. (Berne, 1964, p. 25; tradução minha)

O terceiro estado, a Criança, abarca as relíquias da primeira infância. Nele residem a espontaneidade, a criatividade e a intuição (Berne, 1964, pp. 25-26). Além disso, a Criança é considerada a parte mais valiosa da personalidade de um indivíduo.

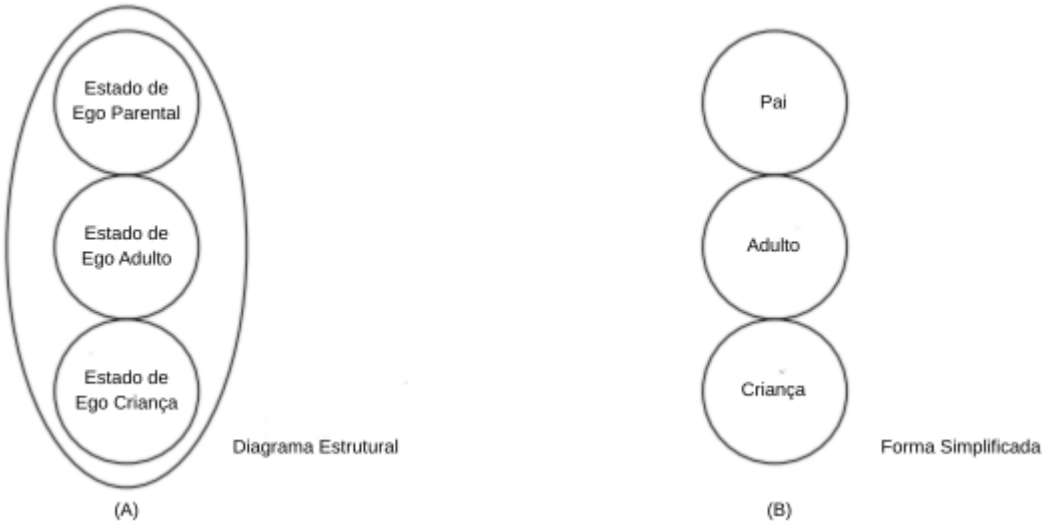


Fig. 1 - Diagrama dos Estados de Ego. Fonte: Berne, 1964, p.25; tradução minha.

2.1.1 Análise Funcional

Em seu trabalho, o psiquiatra menciona brevemente os subtipos dos estados de ego, porém não os solidifica como conceitos. Alguns de seus seguidores, como os psicólogos Ian Stewart e Vann Joines, se dedicaram a conceituar os subtipos dos estados de ego Adulto e Criança na obra *"TA Today: A New Introduction to Transactional Analysis"*, publicada em 1987.

[2] Texto original: "When it is directly active, the person responds as his own father (or mother) actually responded ('Do as I do'). When it is an indirect influence, he responds the way they wanted him to respond ('Don't do as I do, do as I say').

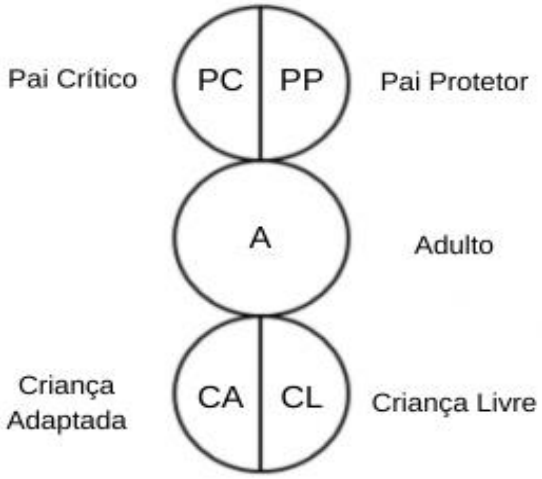


Fig. 2 - Análise funcional dos estados de ego. Fonte: Stewart; Joines, 1987, p. 21; tradução minha.

2.1.1.1 A Criança

O estado de ego Criança dispõe de duas facetas: a Criança Adaptada e a Criança Livre. Muitas vezes, as crianças compreendem que certos comportamentos agradam ou desagradam os pais/figuras parentais. Sendo assim, a criança se adapta a essas expectativas de comportamento. Se, por exemplo, a figura parental aprecia mais a presença da criança quando ela está quieta, com o passar do tempo ela irá perceber e tenderá a se portar de maneira mais quieta (Stewart; Joines, 1987, p. 22). Quando esse padrão de sentimentos e comportamentos se repete na vida adulta, diz-se que o indivíduo está na parte Adaptada do estado de ego Criança.

O mesmo acontece quando o comportamento da criança é rebelde, contrariando as expectativas de comportamento definidas pelas figuras parentais. Por exemplo, a criança assoa o nariz com a manga da blusa ao invés de fazê-lo com o lenço, justamente porque os pais a instruíram a não fazer isso. Ambos os casos mencionados se referem ao estado de Criança Adaptada, pois os comportamentos se conformam ou se rebelam em relação às expectativas estabelecidas pelos pais.

Há também momentos em que a criança não está agindo com base na expectativa ou pressão de alguém, mas de acordo com a própria vontade. Por exemplo, ela pode brincar de resolver quebra-cabeças apenas por diversão, não visando agradar ou desagradar os pais (Stewart; Joines, 1987, p. 23). Quando esse padrão de sentimentos e comportamentos se repete na vida adulta, diz-se que o indivíduo está na parte Livre do estado de ego Criança.

2.1.1.2 O Pai

Em grande parte da infância, as figuras parentais dizem a seus filhos o que devem fazer, assim como criticam e controlam o seu comportamento. Quando esse padrão de sentimentos e atitudes se repete na vida adulta, ou seja, quando o indivíduo reproduz esse comportamento, ele está na parte Controladora ou Crítica (termo que será usado neste artigo) do estado de ego Pai (Stewart; Joines, 1987, p. 25).

Em outros momentos da infância, os pais também demonstram cuidado e acolhimento em relação à criança. Quando o indivíduo reproduz esse comportamento, ele está na parte Protetora do estado de ego Pai.

2.2 As transações

Em sua teoria, Berne (1964, p. 28) ressalta que a unidade de interação social é chamada de transação. A transação se caracteriza pela emissão de um estímulo e sua devida resposta. Tal mecanismo é ilustrado por meio de vetores. O estímulo sai do estado de ego do emissor da mensagem e se destina a um estado de ego específico no outro indivíduo, solicitando uma resposta que supra suas expectativas. Esse caminho é representado por um vetor, que sai do Agente em direção ao Respondente (Figura 3). O estímulo pode ou não ser recebido pelo estado de ego solicitado e a resposta pode ou não seguir em direção ao mesmo estado emissor.

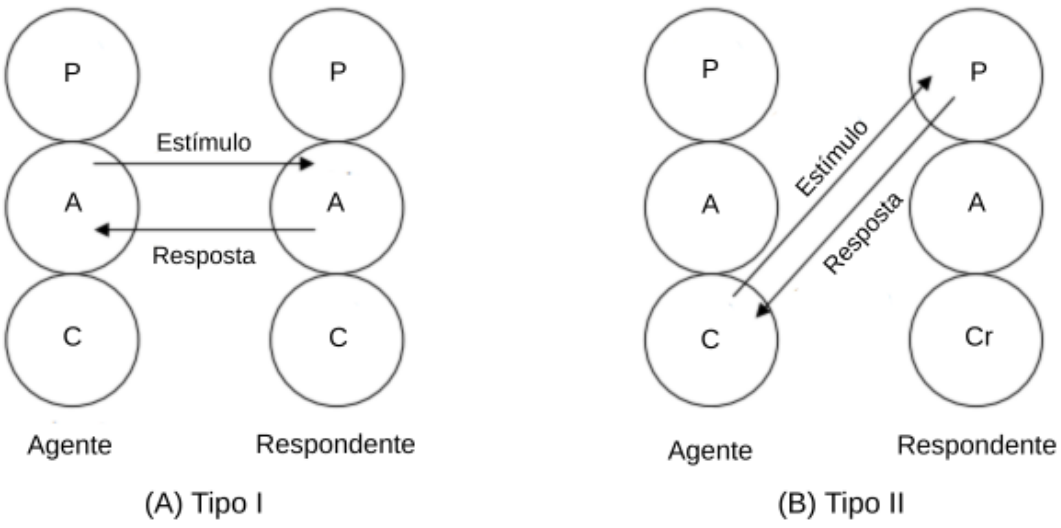


Fig. 3 - Tipos de Transação Complementar. Fonte: Berne, 1964, p. 29; tradução minha.

A comunicação, de acordo com Berne (1964, p. 28), é composta de transações complementares. Essas transações são caracterizadas por serem transações em que os vetores não se cruzam. Em outras palavras, a expectativa dos indivíduos envolvidos na transação é atendida. Caso os vetores se cruzem, a transação deixa de ser complementar e torna-se uma transação cruzada. De acordo com Berne (1961, p. 89), a comunicação se transforma em confronto e há uma interrupção da comunicação. Isso ocorre porque a resposta ao estímulo gerado não é correspondente ao estado de ego solicitado.

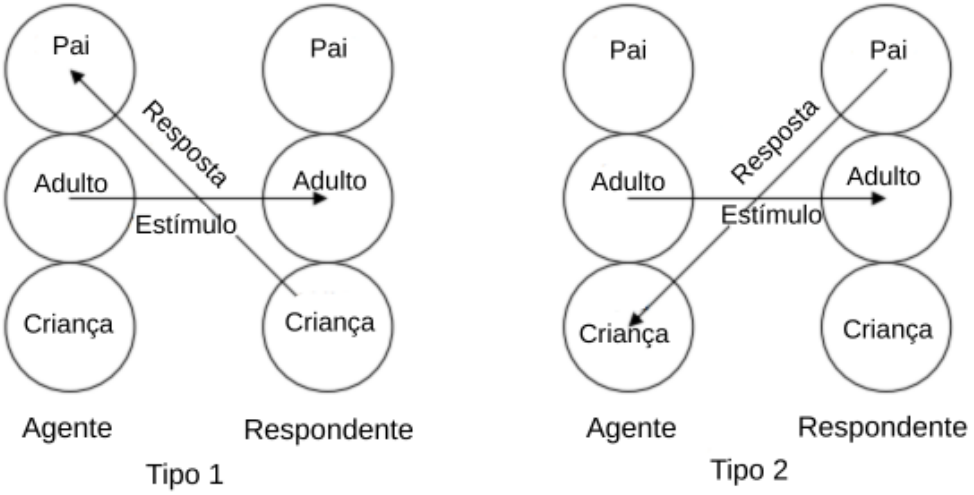


Fig. 4 -Tipos de Transação Cruzada. Fonte: Berne, 1964, p. 30; tradução minha.

Como podemos perceber, a Análise Transacional simples está preocupada em diagnosticar qual estado de ego emitiu um estímulo transacional e qual executou uma resposta transacional. Dessa forma, é uma ferramenta muito utilizada em ambientes empresariais e psicoterapias.

3. O MODELO DO MONITOR E AS CINCO HIPÓTESES

Assim como a Teoria da Análise Transacional, a escola franqueada busca relacionar-se com a teoria e a abordagem do linguista Stephen Krashen. Entre as teorias inatistas, que influenciaram e ainda influenciam a prática de ensino de línguas, está a teoria de Stephen Krashen (1981;1982), denominada por ele de “Modelo do Monitor”. A teoria apresenta cinco hipóteses sobre a natureza da aquisição de uma

segunda língua em adultos, sendo elas: hipótese da aquisição e aprendizagem, hipótese da ordem natural, hipótese do Monitor, hipótese do insumo compreensível *(input)* e hipótese do filtro afetivo.

3.1 Hipótese da aquisição e aprendizagem

Inicialmente, o autor pontua as diferenças entre as duas únicas maneiras, segundo ele, de desenvolver competência linguística em uma segunda língua: a aprendizagem e a aquisição. Segundo Krashen, a aquisição é quase idêntica ao processo que ocorre em crianças no desenvolvimento da habilidade linguística da língua materna. Nesse processo, a mensagem em si é mais relevante que a "forma" e, por focar na comunicação, o processo é inconsistente.

> Geralmente, não temos consciência das regras das línguas que adquirimos. Ao invés disso, temos uma "sensação" de acuidade. Frases gramaticais "soam" corretas, ou "parecem" corretas, e equívocos parecem errados, mesmo que não saibamos exatamente qual regra foi violada[3]. (Krashen, 1982, p. 14; tradução minha)

A aprendizagem se caracteriza por ser consciente e demandar atenção às regras gramaticais e ao conhecimento sobre a língua e suas estruturas. É na aprendizagem que a correção de erros se mostra mais eficiente, pois supõe-se que o indivíduo será capaz de identificar a regra que está sendo violada por meio de um esforço "intelectual".

> Se, por exemplo, um aluno de inglês como segunda língua disser *"I goes to school every day"* e o professor o corrigir repetindo a frase corretamente, espera-se que o aluno perceba que a terminação /s/ acontece na terceira pessoa e não na primeira, alterando sua representação mental da regra conscientemente[4]. (Krashen, 1982, p. 14; tradução minha)

[3] Texto original: "We are generally not consciously aware of the rules of the languages we have acquired. Instead, we have a "feel" for correctness. Grammatical sentences "sound" right, or "feel" right, and errors feel wrong, even if we do not consciously know what rule was violated."

[4] Texto original: "If, for example, a student of English as a second language says "I goes to school every day", and the teacher corrects him or her by repeating the utterance correctly, the learner is

Para o linguista, a aquisição é o processo de maior relevância, e o conhecimento aprendido não pode se transformar em conhecimento adquirido. Dessa forma, Krashen conclui que o processo de aprendizagem nunca possibilitará ao indivíduo chegar no nível de competência linguística e comunicativa de um falante nativo.

3.2 Hipótese da ordem natural

De acordo com Krashen (1982, p. 15), os aprendizes de determinada língua tendem a adquirir certas estruturas gramaticais cedo, e outras tarde. Sendo assim, o linguista conclui que existe uma ordem natural previsível de estruturas gramaticais a serem adquiridas que não segue um padrão de maior ou menor complexidade. Tal ideia se aplica não somente à aquisição de uma segunda língua, mas também da língua materna. Krashen afirma que, partindo de uma análise de estudos empíricos, a ordem da aquisição em segunda língua não é a mesma que a ordem da aquisição em língua materna.

Além disso, Krashen não pontua como avaliar se determinada estrutura foi adquirida ou não. A régua de acuidade gramatical, para alguns pesquisadores, acaba se tornando a régua da ordem de aquisição. Sendo assim, quanto mais precisamente o indivíduo utiliza um item gramatical, maior a probabilidade de que ele tenha sido adquirido (Ellis, 1998, p. 21). Muitos pesquisadores discordam da hipótese da ordem natural, apontando fatores como, por exemplo, uma variação da ordem natural de acordo com a língua materna do indivíduo.

3.3 Hipótese do Monitor

A hipótese do Monitor apresenta a forma como os processos coexistentes de aquisição e aprendizagem estão presentes no desempenho dos falantes de uma segunda língua. A aquisição é responsável pela fluência e pelo início das declarações na segunda língua. Por sua vez, o aprendizado tem apenas uma função: a de atuar

supposed to realize that the /s/ ending goes with the third person and not the first person, and alter his or her conscious mental representation of the rule."

como um monitor e/ou editor. Sendo assim, ele realiza alterações na forma daquilo que foi produzido pela aquisição, podendo ser antes ou depois de falar/escrever.



Fig. 5 - A atuação do Monitor sobre a competência linguística adquirida. Fonte: Krashen, 1982, p. 18; tradução minha.

O aprendizado consciente atua de forma limitada no desempenho dos falantes de uma segunda língua. Dessa forma, o estudante da segunda língua pode utilizar as regras conscientemente sob três condições: tempo para pensar, foco na “forma”, acuidade gramatical e conhecimento da regra gramatical. Krashen sugere que existam três tipos de Monitor. O primeiro deles é o *Monitor excessivo,* que se caracteriza pelo uso excessivo da atenção consciente. Esse tipo se manifesta em indivíduos que verificam o próprio desempenho a todo momento; que utilizam a língua com hesitação e estão atentos à precisão gramatical, e não à fluência.

> Pode haver duas causas diferentes para o uso excessivo da gramática. O uso excessivo pode, em primeiro lugar, derivar do histórico de exposição do indivíduo à segunda língua. Muitas pessoas, vítimas de um ensino exclusivamente gramatical, simplesmente não tiveram a oportunidade de adquirir muito da segunda língua e podem não ter escolha a não ser depender da aprendizagem. Outro tipo pode estar relacionado à personalidade. Esses tiveram a oportunidade de adquirir linguagem; podem até ter adquirido muito da segunda língua. Eles simplesmente não confiam nessa competência adquirida e só se sentem seguros quando consultam seu Monitor "só para ter certeza"[5]. (Krashen, 1982, p. 21; tradução minha.)

[5] Texto original: “There may be two different causes for over-use of the grammar. Over-use may first of all derive from the performer's history of exposure to the second language. Many people, victims of grammar-only type of instruction, have simply not had the chance to acquire much of the second language, and may have no choice but to be dependent on learning. Another type may be related to personality. These overusers have had a chance to acquire, and may actually have acquired a great deal of the second language. They simply do not trust this acquired competence and only feel secure when they refer to their Monitor ‘just to be sure’”.

O segundo tipo de Monitor é o *Monitor subutilizado* que, ao contrário do Monitor excessivo, não se utiliza do aprendizado consciente, mesmo quando em circunstâncias favoráveis. A correção não surte efeito em seu desempenho; se corrige apenas com um "sentimento" de que algo está incorreto, apoiando-se totalmente na linguagem adquirida.

O último dos tipos é o *Monitor ideal,* aquele que utiliza o Monitor no momento adequado; quando não há prejuízo para a comunicação. As competências aprendidas servem de suplemento para as que passaram pelo processo de aquisição.

> Isso não significa que uma aprendizagem consciente possa compensar totalmente uma aquisição incompleta. Algumas regras não adquiridas serão aprendidas, e outras não. O usuário ideal é capaz de preencher parte das lacunas com a aprendizagem consciente, mas não a totalidade[6]. (Krashen, 1982, p. 21; tradução minha)

Segundo o linguista, o Monitor ideal é aquele que apenas preenche uma parcela da lacuna por meio da aprendizagem consciente. Consequentemente, é impossível que a lacuna seja totalmente preenchida por meio do processo de aprendizagem.

3.4 O insumo compreensível *(input)*

A hipótese do insumo compreensível sugere uma comparação entre os processos de aquisição de linguagem de uma primeira língua e de uma segunda língua. Adquirir linguagem, de acordo com Krashen (1982, p. 22), somente é possível quando o indivíduo compreende linguagem um pouco além do seu nível atual (i + 1). Ou seja, a competência linguística não é a única envolvida nesse processo, mas também o contexto, o conhecimento de mundo e as informações extralinguísticas.

Durante o processo de aquisição de língua materna, a compreensão precede o conhecimento das estruturas gramaticais (MacNamara, apud Krashen 1982, p. 24).

[6] Texto original: "This does not imply that conscious learning can entirely make up for incomplete acquisition. Some unacquired rules will be learnable and others not. The optimal user is able to fill part of the gap with conscious learning, but not all of it."

A hipótese defendida por Krashen sugere que, assim como na aquisição da língua materna, o entendimento dos significados é o maior responsável pela fluência na aquisição de uma segunda língua, seguido pelas estruturas e formas da linguagem.

O objetivo do insumo é que haja o estabelecimento de uma comunicação a partir da compreensão de códigos simples (*simple codes*), a fim de que o indivíduo esteja no papel de uma criança que escuta o cuidador falar de forma simplificada (*caretaker voice*), porém sem omitir totalmente certo nível de complexidade. Sendo assim, quando se trata de aquisição de linguagem, Krashen defende que não se deve seguir um currículo de acordo com a ordem natural das estruturas ou baseado em estruturas gramaticais como tópicos a serem dominados. Na Abordagem Natural, o currículo se baseia em uma avaliação das necessidades do aluno, assim como em desenvolver habilidades básicas de comunicação, tanto orais como de escrita (Richards e Rodgers, 1999, p. 135).

3.5 O Filtro Afetivo

Baseando-se no conceito definido por Dulay e Burt (apud Krashen, 1982, p. 29), a hipótese do filtro afetivo implica a existência de diversos filtros associados ao sucesso na aquisição de uma segunda língua. Entre eles, Krashen identifica três categorias que podem abarcar a maioria dos filtros identificados em várias pesquisas, sendo essas categorias: motivação, autoconfiança e ansiedade.

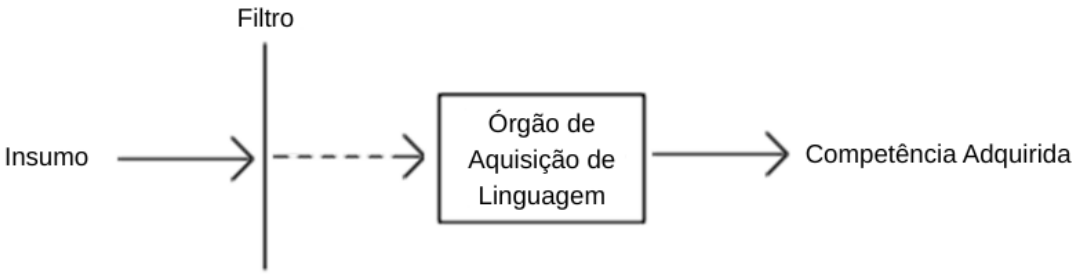


Fig. 6 - Operação do “filtro afetivo”. Fonte: Krashen, 1982, p. 31; tradução minha.

Krashen afirma que o insumo continua sendo a principal variável na aquisição de linguagem, enquanto os filtros afetivos facilitam ou impedem a recepção do insumo pelo aparelho responsável por esse processo. Como a ação desses filtros é prevenir o insumo de chegar ao seu destino, os indivíduos com filtros “baixos” estão teoricamente mais propícios à aquisição.

Em sua teoria de aquisição de segunda língua, o linguista se utiliza do conceito de “órgão de aquisição de linguagem” (*language acquisition device*). O termo faz parte da teoria de Chomsky (apud Lightbown; Spada, 2000, p. 38), que defende a habilidade inata em crianças de descobrirem por si sós as regras gramaticais que sustentam uma língua, através do contato com amostras da linguagem natural.

Conforme exposto na Figura 6, o insumo traça um caminho até a aquisição de uma competência linguística, passando pelo órgão de aquisição de linguagem. Dessa forma, o filtro afetivo opera sobre o trajeto da aquisição e influencia a maneira como o insumo é recebido e, consequentemente, o resultado da competência linguística adquirida.

3.6 A Abordagem Natural

As experiências em sala de aula do linguista Tracy Terrell deram início a uma filosofia de ensino de língua chamada “Abordagem Natural” (*The Natural Approach*). A Abordagem Natural foi desenvolvida por Krashen e Terrell (1990) com base também na teoria de aquisição de segunda língua de Krashen, no final dos anos 70. O termo “natural” compreende os princípios naturais encontrados na aquisição bem-sucedida de uma segunda língua (Richards and Rodgers, 1999, p.129).

Nessa abordagem, a linguagem é como um veículo de comunicação, com foco na compreensão de mensagens e significados. Sendo assim, o objetivo do professor é propiciar um ambiente rico em insumo compreensível (i + 1) e interessante para os alunos, desenvolver uma atmosfera que encoraje o “baixo” filtro afetivo dos alunos, em que eles não estejam “na defensiva”, mas sim em uma situação de baixa ansiedade.

O uso de outros recursos que facilitem a compreensão, como imagens e gestos, e exposição a uma vasta extensão de vocabulário também devem fazer parte do ambiente de aquisição. Além disso, o foco da aula não deve ser a prática oral, mas sim a leitura e compreensão oral; a fala deve emergir de um ambiente propício à aquisição da língua. Tais declarações, de acordo com Krashen, definem o professor de língua eficiente de uma nova maneira.

4. PONTOS DE CONTATO ENTRE AS TEORIAS

4.1. As transações complementares

4.1.1. Transações na aquisição de segunda língua

Por meio de uma análise das duas teorias, é possível identificar convergências entre os pilares da teoria da Análise Transacional de Eric Berne (1961;1964) e as Cinco Hipóteses do linguista Stephen Krashen (1982). Partindo da ideia de que o ambiente de sala de aula é idealmente um ambiente onde há comunicação, composto por uma série de transações complementares, pude concluir que a aquisição de uma segunda língua depende da influência direta dos filtros afetivos sobre os vetores envolvidos nas transações.

Com base em minha experiência em sala de aula, concluo que para que o trajeto do insumo resulte em aquisição de linguagem, torna-se necessário que o professor assuma o estado de ego Pai Protetor e o aluno assuma o estado de ego Criança Livre. Tal transação, Pai-Criança, configura um ambiente propício, ou seja, baixo em filtros afetivos, para que o aluno se exponha e responda aos estímulos de maneira descontraída e criativa.

4.1.2. Transações na aprendizagem (uso do Monitor)

O linguista Stephen Krashen diferencia, em suas hipóteses, os conceitos de aquisição e de aprendizagem (ver seção 3). Como a aquisição pode ser representada pela recepção do estímulo no estado de ego Criança Livre, a aprendizagem pode ser representada de maneira mais crítica e consciente. Na prática, compreendo que para que o trajeto do insumo resulte em aprendizagem, o aluno precisa assumir o estado de ego Adulto, a fim de analisar sua produção de forma objetiva.

De acordo com minha experiência, vejo que por seu caráter analítico e direto, o estado de ego Adulto permite que o aluno se utilize do Monitor e faça correções no seu discurso e no seu desempenho. O professor também se coloca no estado Adulto, pois necessita observar a produção do aluno de forma objetiva e transmitir dados precisos. Entretanto, caso o uso do Monitor se torne excessivo em julgamentos da própria produção, o aluno se encontra no estado de ego Pai Crítico.

4.2. As transações cruzadas

Como anteriormente mencionado, Berne (1964) afirma que a comunicação apenas acontece quando as transações são complementares. Entretanto, baseando-se em minha experiência como professora, vejo que ocorrem também muitas transações cruzadas em sala de aula. Dessa forma, o cruzamento dos vetores que indicam os estados de ego influencia nos processos de aquisição e aprendizagem da segunda língua.

A partir do momento em que o professor torna claras as regras e a expectativa sobre o comportamento dos alunos durante uma aula, o aluno pode responder a esse estímulo de diversas maneiras. Quando o indivíduo responde ao estímulo no estado de ego Pai Crítico, ele faz juízo de valor sobre a expectativa posta sobre ele (ver seção 2.1.1.2). Vejo isso acontecer em aula quando, por exemplo, o aluno tem ciência de que é necessário responder a uma pergunta e, ao responder, ele mesmo julga se o que ele disse está errado ou certo.

Do ponto de vista deste artigo e de acordo com a expectativa proposta sobre os professores pela escola (ver seções 5 e 6), o professor deve idealmente estar no estado de ego Pai Protetor e direcionar o estímulo ao estado de ego Criança Livre no estudante. Contudo, o aluno pode também responder a esse estímulo de uma maneira crítica e julgadora, no estado de ego Pai Crítico. Como apresentado no tópico anterior, essa postura traz à tona o Modelo Monitor do linguista Stephen Krashen (1982), especificamente o Monitor excessivo. Nesse caso, o aluno não é capaz de prosseguir no processo de aquisição, pois analisa constantemente as regras gramaticais e a própria produção.

Da mesma forma que o aluno pode responder no estado de ego Pai Crítico, ele também pode responder como Criança Adaptada, sendo ela Submissa ou Rebelde. De acordo com minha perspectiva prática, o aluno no estado de ego Criança Adaptada Submissa (Ian Stewart e Vann Joines, 1987) é aquele que produz em sala, porém apenas cumpre o que é esperado dele. O indivíduo produz sem consciência de significado e sentido, o que contraria até mesmo a proposta de abordagem natural de Krashen (1990). Além disso, o aluno compreende que, se der a resposta conforme a expectativa, o professor ficará satisfeito e lhe dará algum tipo de recompensa, como um elogio. Entretanto, quando chega o momento de falar mais livremente, o aluno se

perde e se frustra na aula, pois não adquiriu ainda a estrutura e o vocabulário propostos devidamente.

Da mesma forma, o aluno no estado de ego Criança Adaptada Rebelde é, conforme minha experiência e o conceito estabelecido por Ian Stewart e Vann Joines (1987), aquele que conhece as regras e a expectativa que é colocada sobre ele, porém decide contrariá-las propositadamente. Nesse caso, o aluno insiste em fazer o contrário do que o professor solicita.

Dessa forma, compreender como se relacionam as teorias permite a análise da aplicação delas no método da escola abordada neste artigo. Apesar de citar explicitamente a Análise Transacional em seus materiais, a escola não se refere especificamente à abordagem teórica do linguista Stephen Krashen. Entretanto, utiliza-se do termo “Abordagem Natural” em seus materiais e apresenta ideias semelhantes com a abordagem.

5. A PROPOSTA DA ESCOLA ESTUDADA

A escola em questão traz como premissa *“aprender inglês como se aprendeu português”*. Dessa forma, há uma tentativa de reproduzir a natureza da aquisição da língua materna. Tal proposta, apesar de baseada em teorias do século passado, apresenta-se para potenciais clientes como inovadora, a fim de despertar o interesse em pessoas que, majoritariamente, não estão satisfeitas com cursos de abordagem mais tradicional. As maiores queixas são de que esses cursos não focam no desenvolvimento da expressão oral.

A escola estudada desenvolveu um método próprio emergente de um contexto corporativo, como descrito no material de treinamento de professores. Embasando-se na teoria da Análise Transacional, de Eric Berne, e em conceitos da Abordagem Natural, que se baseia na teoria de Stephen Krashen, seu principal objetivo é desenvolver, de forma simplificada, rápida, descontraída e não racionalizada, a habilidade de fala (expressão oral) dos estudantes.

6. O PROCESSO DE SELEÇÃO DE PROFESSORES

Pude observar e participar do processo de seleção de professores. As informações desta seção baseiam-se em minha experiência. O processo de seleção

de professores se inicia com uma prova de proficiência em língua inglesa. O teste é elaborado pela escola, mas inspirado nos modelos de exame da Universidade de Cambridge, utilizados para comprovar o domínio do inglês. Caso haja êxito na prova, o professor é chamado para uma entrevista com a Coordenação Pedagógica.

A entrevista é relevante pois determina quais candidatos participarão de um treinamento e quais não irão, apesar de que nem todos os candidatos que participam do treinamento são contratados. Os que têm melhor desempenho, ou seja, que se adaptam com facilidade ao método da escola e cumprem com os requisitos, são contratados de acordo com a necessidade emergente. Os que não chegam à etapa final de contratação ficam registrados em cadastro reserva.

Geralmente o treinamento tem duração de 1 a 2 meses e inclui observação de aulas na escola, ministração de aulas sob observação da Coordenação Pedagógica e o estudo da história e expectativa do curso livre.

Ao observar uma aula, o candidato em treinamento precisa preencher uma ficha sobre o funcionamento de uma aula padrão da escola, assinalando se o professor observado cumpriu com a postura esperada. A Coordenação utiliza a mesma ficha para avaliar o professor em treinamento no momento da observação de sua aula.

Ao ter contato com o processo de admissão, pude notar que os conceitos de estado de ego, estabelecidos por Eric Berne (1964) em sua teoria da Análise Transacional, são introduzidos no treinamento. Além disso, também se encontram na ficha de avaliação da aula/do professor e permeiam a proposta e filosofia da escola.

Espera-se que o professor tenha um perfil descontraído e alto conhecimento/proficiência da língua inglesa, a fim de que as aulas não assumam o tom que geralmente é estabelecido por abordagens mais tradicionais. De certa forma, o professor assume o papel de terapeuta, baseando-se na teoria de Eric Berne (1964). Esse perfil desejado é explicitado logo no momento da seleção e é traduzido como "espírito da escola".

7. AS AULAS

7.1 A Aplicação da Abordagem Natural

Conforme discutimos na seção 2.1, de acordo com a hipótese do linguista Stephen Krashen (1982), aquisição e aprendizado são maneiras diferentes de desenvolver competências em uma segunda língua. O processo de aquisição está ligado ao inconsciente que opera por meio da compreensão e do uso da língua para comunicação. Já o aprendizado se refere a um processo consciente de conhecimento das regras de uma língua.

Baseando-se nisso e em minha experiência como professora, é possível inferir que a escola tem por objetivo teórico despertar um processo de aquisição de linguagem nos alunos. Ou seja, a prioridade do ensino estaria ligada à função comunicativa.

A escola utiliza o conceito de "linguagem funcional", que se refere à quantidade de palavras e estruturas aprendidas e à "naturalidade" com que o aluno as utiliza em sua interação com outra pessoa. Entretanto, o aluno não deve estar consciente das regras gramaticais a serem utilizadas; não deve haver menção explícita a essas regras em sala de aula.

A ideia de "naturalidade" é apresentada por Krashen (apud Richards; Rodgers, 1999, p.129) em sua teoria de aquisição de segunda língua. A Abordagem Natural propõe que o vocabulário seja o cerne da linguagem e que, assim como as crianças adquirem a língua materna, os alunos irão adquirir a segunda língua.

A Abordagem Natural (Richards; Rodgers, 1999, p. 128) aponta para um ambiente em que a fala possa "emergir", passando por três estágios: pré -produção, estágio inicial e estágio final. Primeiramente o aluno passa por um estágio de desenvolvimento da compreensão oral e não apresenta produção oral, mas um período de silêncio (*silent period*). Em seguida, passa para o estágio em que a produção é marcada por equívocos de linguagem, enquanto desenvolve seu discurso. O último estágio é aquele em que o indivíduo se torna capaz de produzir discursos mais extensos e participar de atividades mais complexas, como jogos ou discussões.

Entretanto, na prática, não há previsão para um período de silêncio na metodologia da escola em questão. O aluno deve falar desde sua primeira aula, dessa forma, pulando a etapa de pré-produção. Apesar de inconscientes das regras gramaticais envolvidas na produção, os alunos são apresentados a vocabulário novo idealmente a cada aula. Conclui-se que o ambiente de sala de aula não é um ambiente em que a fala possa emergir, como na Abordagem Natural, mas sim deve acontecer, como prevê o método.

7.2 O formato das aulas

As aulas são padronizadas e seguem uma sequência de passos fixa, segundo o treinamento. Após um breve momento com perguntas envolvendo o vocabulário e a estrutura da aula anterior, uma aula padrão se inicia com um momento de exercício de repetição, em que o professor pronuncia uma palavra/expressão e os alunos a repetem logo em seguida. O termo *"drilling"* não é utilizado, porém a prática de repetição dessa maneira provém do método Audiolingual (Richards; Rodgers, 1999, p.44), deixando essa etapa da aula à parte da Abordagem Natural. As palavras/expressões podem ser itens lexicais simples ou complexos. Entretanto, a escolha não se baseia na hipótese da ordem natural (Krashen, 1982; Ellis, 1998; Lightbown; Spada, 2000), apesar de a prática da escola indicar que a aquisição se desloca de itens lexicais mais simples para os mais complexos. Essa etapa da aula enfatiza mais a pronúncia e assimilação dos sons das palavras, uma vez que não há contato com a grafia dos vocábulos.

Em minhas aulas, percebo que o nível de abstração da maioria dos alunos que são crianças não acompanha a associação da imagem ao som, somados ao contexto. Muitas vezes, eles pedem a tradução e tentam confirmar se entenderam certo, o que não é o ideal dentro das orientações metodológicas da escola. Além disso, a falta de conhecimento prévio das palavras/expressões apresentadas dificulta a aprendizagem de um conceito completamente novo, o que leva os alunos a, inicialmente, tentar encontrar uma equivalência entre a língua materna e a língua inglesa.

As crianças na faixa etária de 8-12 anos assumem o estado Criança Adaptada, tanto Rebelde como Submissa. Comportamentos como desafiar a estrutura do ambiente de sala de aula, resistir a obedecer aos comandos ou simplesmente responder às perguntas sem terem compreensão das respostas são evidências de que os alunos agem em função de uma expectativa posta sobre eles, e não de maneira espontânea e criativa.

Logo após esse momento, o professor faz o exercício de repetição de cada palavra/expressão novamente, porém mostrando aos alunos imagens pré-selecionadas para que associem o som à imagem e ao(s) seu(s) sentido(s). Nesse momento, há também o exercício de repetição de exemplos contendo a palavra/expressão e suas diversas colocações dentro da estrutura proposta pela

unidade do livro. Existe, entre todas as faixas etárias, uma dificuldade de associar os sons às imagens.

O ensino de vocabulário se dá, inicialmente, por meio da associação entre sons e imagens. Na maioria das vezes, tal método tem melhores resultados quando o vocabulário alvo consiste de substantivos concretos, como “casa”, “maçã” ou “cadeira”. A partir da pré-adolescência, os alunos tendem a buscar traduções diretas entre as línguas envolvidas no processo, ou seja, os alunos automaticamente partem da existência de uma equivalência direta entre as duas línguas.

Quando se trata de expressões como *“by the way”* e *“what if”*, existe uma dificuldade maior. A maioria das imagens selecionadas para essas expressões exige uma carga contextual grande, que muitas vezes não faz parte da realidade dos alunos, além de ser difícil de ser construída levando em consideração o vocabulário limitado deles. Além disso, há uma grande dificuldade de fazer com que os alunos utilizem as expressões no momento de responder às perguntas. Ou seja, não há prática oral consistente das expressões ensinadas, pois o professor não consegue induzir o aluno a usá-las. Com expressões idiomáticas, o desafio também é grande porque pressupõe que os alunos tenham a habilidade de decifrar a linguagem conotativa.

Nota-se que não há ênfase na importância do “período de silêncio” proposto por Krashen (1982, p. 26). É esperado que os alunos, desde sua primeira aula, manipulem a estrutura gramatical e façam uso do vocabulário apresentado de forma “natural”. Há também um certo desconforto gerado pelo fato de que não se devem traduzir os itens lexicais, frases e perguntas em sala de aula. Tais medidas contribuem para o aumento dos filtros afetivos (seção 3.5), que interferem na aquisição do insumo (seção 3.4) e, consequentemente, na aquisição da língua.

Os professores são instruídos a buscarem outras imagens, caso seja necessário, e durante a aula utilizar mímica ou desenhos para que o aluno assimile o significado de uma palavra/expressão. Há também o incentivo para que os professores não utilizem estruturas e itens lexicais que os alunos ainda não reconhecem. Tal indicação é congruente com a hipótese do insumo compreensível (i + 1), estabelecida pelo linguista Stephen Krashen.

O estímulo expresso pelo professor, por meio dos sons e das imagens, muitas vezes obtém uma resposta não solicitada dos alunos (transação cruzada, ver seção 2.2). A resposta ao estímulo no estado de ego Pai Crítico (Berne, 1964) coloca os

alunos em uma situação de maior autoconsciência e ansiedade. Alunos ansiosos têm maior dificuldade de se colocar no estado de ego Criança Livre e reproduzir sons sem saber imediatamente o significado da palavra/expressão, por exemplo. De certa forma, os alunos em geral não têm consciência de que precisam estar em um estado de ego que prioriza a descontração.

Dessa forma, é possível afirmar que o aluno não está "adquirindo" linguagem, como propõe a escola, mas sim aprendendo de forma racionalizada apesar de não ter sido exposto a regras gramaticais. O Monitor (Krashen, 1982) torna-se presente e os filtros afetivos, como por exemplo a ansiedade, também.

Finalmente, o professor faz perguntas para os alunos com as palavras e expressões aprendidas, a fim de que os alunos pratiquem a inserção dos termos em frases completas.

> *Ex: Listen and repeat - To want*
> *Listen, look at the pictures and repeat: I want / I want to eat / I want chocolate*
> *Answer the questions: Do you want to eat now? Do you want chocolate?*
> Fonte: Manual do Professor (2024)

Nas seções *"Listen and repeat"* e "*Listen, look at the pictures and repeat"*, do Manual do Professor, espera-se que o aluno apenas repita o que o professor diz. Já em "*Answer the questions"*, espera-se que o aluno manipule a estrutura da pergunta, transformando-a em uma frase afirmativa ou negativa (*"Yes, I want to eat now." / "No, I don't want to eat now."*). Além disso, com o decorrer das aulas, o aluno é instigado a utilizar também a interrogativa, a fim de fazer perguntas para o professor e/ou para os outros alunos.

Apesar de o vocabulário ser um aspecto central da língua para a Abordagem Natural, a escola em questão tende a orientar o último momento da aula pelo uso da estrutura gramatical. O momento de perguntas e respostas é guiado majoritariamente por regras gramaticais, e não por tópicos referentes ao "aqui e agora" (Krashen,1982).

7.2.1 Compreensão e expressão oral (audição e fala)

Os alunos são expostos somente à fala do professor, aos áudios fornecidos pelo material da escola e à produção oral dos colegas de sala. Dessa forma, a prática de compreensão e expressão oral é limitada e não é autêntica. Além disso, não há simulações da vida real nas interações em sala de aula, tendo em vista que os alunos precisam dar respostas completas às perguntas e fazer perguntas de maneira quase automatizada.

A postura do professor em sala precisa estabelecer um ambiente propício para que o aluno se exponha. Além disso, também espera-se que o professor utilize técnicas de correção propostas no treinamento fornecido pela escola. Essas técnicas incluem a técnica do espelho (*mirror technique)*, a prática do "lego" e o uso de linguagem não-verbal. A técnica do espelho consiste em correção por meio de reformulação, como forma de modelar a produção dos alunos e não apontar as falhas de discurso explicitamente (e.g. O aluno diz: "I goes to school"; o professor o corrige indiretamente: "I go to school and you?"). Na prática do *"lego"* (nome dado para o trabalho com "partes de orações"), o professor secciona grupos de palavras de modo a facilitar a produção do aluno. O uso de linguagem não-verbal (linguagem corporal e/ou desenhos) serve para explicar o significado de cada termo e adaptar à realidade do aluno.

Há também alunos que se tornam dependentes do professor para produzir linguagem na língua alvo. Apoiando-se no costume de serem corrigidos pela prática de frases segmentadas, técnica bastante utilizada no método Audiolingual, esses alunos produzem pausadamente esperando que o professor os ajude a completar a frase. É muito comum que esses alunos não consigam produzir espontaneamente e que se queixem de "não se lembrar" das palavras/expressões vistas em sala de aula, mesmo com a projeção da imagem utilizada.

7.2.2 Compreensão e expressão escrita (leitura e escrita)

A metodologia não prevê momentos de leitura e escrita em sala de aula, sendo essas habilidades designadas para estudo em casa apenas. Os alunos, a partir do segundo livro, têm acesso a exercícios escritos pelo material do aplicativo da escola (será detalhado mais adiante).

Os exercícios consistem em perguntas com a estrutura e vocabulário trabalhados na unidade do livro em questão. Observa-se que a exigência de utilização

das respostas completas tira a espontaneidade dos alunos, opondo-se a um processo natural (Krashen, 1982). O exercício é idêntico ao que é realizado em sala no momento de perguntas e respostas. O objetivo dos exercícios é consolidar o que foi aprendido por meio da habilidade oral, apesar de os alunos não serem ensinados a escrever e nem expostos à grafia das palavras. O professor tem acesso a esses exercícios, corrigindo-os virtualmente.

Geralmente, os exercícios escritos não são priorizados, tendo em vista as circunstâncias de sua introdução na vida dos estudantes. Como não há valor avaliativo ou motivação para sua realização, não é comum que os alunos se engajem nos exercícios e/ou tragam dúvidas sobre eles para o ambiente de sala de aula.

Em relação à correção, quando os alunos fazem o exercício, o volume de exercícios por aluno e a falta de remuneração das horas de correção dos professores resulta em correções mais automatizadas e menos personalizadas. Some-se a isso o fato de que, quando os exercícios são corrigidos, muitos alunos não têm o costume de acessar a correção.

Segundo a premissa da escola de “aprender inglês como se aprendeu português”, as crianças no processo de aquisição de linguagem não são submetidas a correções diretas que envolvem equívocos gramaticais que não interferem na comunicação, como a omissão ou a ordem incorreta de termos. Levando em consideração que processo de alfabetização e letramento se inicia, geralmente, a partir dos 6-7 anos de idade (Período de Operações Concretas; Piaget, 1978), a introdução da escrita na língua estrangeira deveria acontecer após um período maior de exposição à língua estrangeira.

Um dos objetivos dos exercícios escritos é fazer com que os alunos tentem escrever a partir do som das palavras. Por não terem sido apresentados à ortografia em sala de aula, os alunos têm dificuldades para escrever e se veem na obrigação de apenas acertar a resposta, independentemente de realmente adquirir a estrutura e a palavra/expressão propostas.

Ao realizar os exercícios escritos, a grande maioria dos alunos, frente a uma dúvida, busca recursos alternativos (principalmente tradutores) para responder às perguntas. Na realidade, os exercícios funcionam como um recurso à parte, pois exigem muita independência e motivação do aluno. Raramente um aluno busca sanar uma dúvida com o professor, pois, conforme orientação do Manual do Professor, não há tempo para sanar dúvidas durante as aulas.

7.3 A relação professor e aluno

Conforme discutimos anteriormente, para Eric Berne (1961), a personalidade de um indivíduo consiste em três estados de ego: Pai, Criança e Adulto. Para a metodologia em questão, tais conceitos servem o propósito de tornar o ambiente de sala de aula favorável à exposição do conteúdo para o aluno, para que ele se sinta confortável e consiga produzir na língua alvo. Tal proposta também se encontra na Abordagem Natural, baseando-se na hipótese dos filtros afetivos (Krashen, 1982).

O professor deve adotar um estado de ego de Pai Protetor, reconhecendo o desenvolvimento do aluno, encorajando sua produção e o estimulando por meio de esforço positivo. Além disso, é importante que o professor demonstre interesse pelo que é dito pelo estudante. Para que a aula funcione da maneira esperada, o aluno precisa receber os estímulos no estado de Criança Livre, reagindo com espontaneidade e criatividade ao que é exposto pelo professor. A aquisição de linguagem em sala de aula se configura, teórica e idealmente, através da comunicação. Sendo assim, a transação alvo é a de Pai-Criança e Criança-Pai, que é equivalente a um processo de aquisição de língua.

Em consonância com as teorias de Berne e de Krashen, a orientação da escola é a de que é necessário que o aluno não responda ao estímulo no estado de ego Adulto ou Pai Crítico, o que se configura um processo de aprendizagem, e não de aquisição. Além disso, a presença do Monitor consciente e racional está diretamente relacionada ao estado de ego Adulto.

Entretanto, muitos adultos e até mesmo crianças e adolescentes assumem outros estados de ego durante as aulas. Os adultos geralmente assumem a postura de Adulto racional e também de Pai Crítico, assim como Monitor excessivo, buscando racionalizar cada detalhe da aula e das suas próprias produções. As crianças também podem responder dessa forma, ao conferirem se a associação que fizeram estava correta ou ao demonstrarem receio de cometer erros ou equívocos. A racionalização pode acontecer devido à tentativa de estabelecer equivalências entre itens lexicais da língua materna e da língua alvo, à necessidade de exposição a regras gramaticais claras e também à necessidade de tradução.

Além disso, os alunos podem assumir o estado de Criança Adaptada Rebelde, recusando-se a dar respostas completas ou se desviando totalmente do desafio à frente deles, seja pelo comportamento, pela insistência em falar a língua materna em

sala, ou até mesmo pela mudança no tópico da conversa para evitar responder às perguntas na língua inglesa.

Muitos alunos, inclusive as crianças, têm a necessidade de verificar se estão certos, constantemente conferindo a própria produção em sala de aula e assumindo um estado de ego Adulto, e não Criança. O Monitor excessivo geralmente toma um espaço maior do que o desejado. Além disso, a necessidade de dar respostas completas a perguntas simples muitas vezes desencadeia resistência por parte dos alunos, ou até mesmo faz com que tentem apenas memorizar a pergunta que está sendo feita (reagindo no estado de Criança Adaptada).

7.4 O material didático

O material didático é apenas virtual, sendo disponibilizado através de um aplicativo para celulares e tablets. A escola trabalha com dez livros, que vão do nível iniciante até o intermediário (A1 até B2, segundo o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (Conselho Britânico, [s.d.])), cada um contendo 18 unidades.

Cada unidade pode ser dividida em até quatro seções: "*structure*" (apresenta uma estrutura gramatical a ser estudada), "*actions*" (contém um determinado número de verbos), "*words*" (contém um determinado número de itens lexicais, sendo eles geralmente substantivos, adjetivos e advérbios) e "*new expressions*" (contém um determinado número de expressões idiomáticas e colocações).

Como antes mencionado, o objetivo da escola é promover um processo de aquisição de língua nos primeiros 7 livros do curso. Os últimos três livros são dedicados ao estudo explícito e consciente da gramática, dando espaço para que o Monitor interfira no surgimento de um processo de aprendizagem.

7.4.1 O material dos alunos

Os alunos, através do aplicativo, têm acesso aos áudios estudados em sala, às imagens referentes a cada item, a áudios com perguntas para serem respondidas em voz alta e a um link que dá acesso aos exercícios escritos (para alunos a partir do segundo livro).

Muitos alunos apresentam dificuldades para usar o material. A adesão ao uso do aplicativo é baixa, pois sua interface não é intuitiva. Dessa forma, boa parte dos alunos, de todas as faixas etárias, não escutam os áudios nem repetem em voz alta os itens lexicais e gramaticais vistos em sala, como também não praticam dar respostas completas às perguntas feitas.

7.4.2 O material do professor

O Manual do Professor contém a estrutura e a lista de palavras a serem trabalhadas, assim como as imagens e uma série de perguntas a serem feitas aos alunos no momento de prática. A maioria das unidades contém apenas instruções para a aula em si, com poucas sugestões de atividades extra, e não há alternativas de perguntas que se adequem a crianças e adolescentes.

Até o livro quatro, existe uma versão para adolescentes do material e, a partir do quinto livro, uma seção para adolescentes dentro do material. Porém, frequentemente, os itens lexicais, as imagens e as perguntas sugeridas não condizem com a realidade das crianças e dos adolescentes, forçando o professor a buscar subsídio em outros recursos. Conforme a criança ou o adolescente avança de nível, menos opções de perguntas e atividades adequadas são oferecidas pelo Manual do Professor. Também não há adaptação para alunos da terceira idade.

8. A AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS

Na escola estudada, os alunos não realizam provas ou avaliações tradicionais. A proposta da escola é que os alunos sejam avaliados a cada aula em até seis aspectos: *pronúncia* das palavras apresentadas *(P - pronunciation)*, uso correto do *vocabulário (V - vocabulary)*, uso da *estrutura (S - structure)*, uso da língua com *fluência* (*F - fluency*), uso do aplicativo em casa *(L - listening)* e realização de *exercícios* escritos no aplicativo *(E - exercises)*.

Entende-se como fluência o uso da língua sem grande hesitação. Sendo assim, o aspecto "fluência" visa verificar se aluno fala com "naturalidade" e sem racionalizar/estar consciente das regras que são inerentes às estruturas utilizadas. O

aspecto de escuta (*L - listening*) visa conferir se o aluno fez uso do material didático em casa, e não se o aluno desenvolveu a habilidade de escuta.

O professor tem acesso ao sistema utilizado pela escola. A parte pedagógica contém um espaço para que o professor escreva um relatório nos respectivos diários de aula. O diário contém uma página para cada dia de aula planejada, ministrada ou cancelada.

Essa página contém os nomes dos alunos e a opção de marcar suas presenças ou ausências. Logo em seguida, encontra-se o espaço designado para a avaliação. Existe um espaço com seis colunas, em que o professor deve assinalar “sim” ou “não” para cada um dos aspectos descritos acima. Ao lado, há um espaço com uma avaliação geral do desempenho do aluno, baseada no preenchimento realizado pelo professor. O aluno pode ser avaliado como R (ruim), RG (regular), B (bom), MB (muito bom) ou O (ótimo).

Abaixo desse espaço, o professor tem um espaço para fazer anotações sobre o desempenho individual de cada aluno. Em *pronunciation*, *vocabulary*, *structure* e *fluency*, o professor avalia o desempenho e em *listening* e *exercises*, o professor verifica a realização dos exercícios de casa.

Na prática, o preenchimento do sistema costuma ser feito de forma acelerada, devido à quantidade de informações exigidas e ao prazo estabelecido para o controle de classe. Embora haja um espaço destinado à avaliação individualizada dos alunos, esse campo geralmente é preenchido com menos foco em detalhes.

Na escola, a avaliação mais abrangente dos alunos acontece a cada seis unidades. Essa avaliação contém uma série de perguntas que abrangem o conteúdo das seis unidades e é realizada em duplas/trios. Os alunos precisam dar respostas completas para as perguntas e fazer perguntas para os seus colegas, para prática da estrutura interrogativa. Tudo isso é feito oralmente.

A avaliação de uma turma apresenta maiores desafios conforme o número de alunos aumenta. Devido ao maior número de transações, é mais difícil prestar atenção aos detalhes do desenvolvimento dos alunos em turmas maiores.

Essa avaliação é semelhante à que é feita aula por aula, contendo os mesmos aspectos para serem avaliados, porém levando em consideração um número maior de estruturas e palavras/expressões. O professor deve preencher um formulário com a avaliação de cada aluno, indicando “sim” ou “não” para *pronunciation*, *vocabulary*, *structure* e *fluency*, e assinalando se o aluno fez ou não os exercícios escritos (a partir

do segundo livro). Além de assinalar, há uma aba para comentar o desempenho do aluno, explicar melhor o que foi assinalado como “não” e sugerir medidas que o aluno e a escola possam tomar para resolver o aspecto em específico. Esse formulário é encaminhado para a Coordenação Pedagógica, que entra em contato com os alunos ou responsáveis pelos alunos, no caso de crianças e adolescentes, para informá-los a respeito do desempenho.

A Abordagem Natural propõe uma avaliação contínua e integrada, com foco na compreensão da língua alvo e na comunicação efetiva (Richards; Rodgers, 1999, p.140). Entretanto, a escola estudada, apesar de possuir uma avaliação integrada e contínua, não mede a compreensão do aluno, e sim uma produção quase imediata. Dessa forma, a teoria se distancia da prática, pois a avaliação tem enfoque na acuidade gramatical das frases ensinadas e na maneira em que essas frases foram ditas (com “naturalidade” ou não).

9. CONCLUSÃO

Pode-se concluir que há um descompasso entre a proposta teórica do método desenvolvido pela escola estudada e sua aplicação prática em sala de aula. Embora se afirme priorizar a aquisição natural da linguagem e a não-racionalização do processo de aprendizagem, observa-se uma predominância de processos mais racionais e mediados, influenciados por fatores como a ausência de imersão, e a necessidade de tradução e de equivalências com a língua materna. Esses elementos acabam por enfraquecer os princípios que sustentam a abordagem proposta.

A Abordagem Natural foi originalmente desenvolvida em um ambiente de imersão na língua estrangeira (*English as a Second Language*, ou inglês como segunda língua). Sendo assim, sua aplicação em um contexto em que não há necessidade expressiva da língua estrangeira no cotidiano dos alunos, como é o caso da realidade da escola em questão, produz resultados diferentes daqueles alcançados pela Abordagem Natural na sua aplicação original.

Outro fator que apresenta contraste é a premissa de que o ensino seja descontraído e não racionalizado. Durante as aulas, a metodologia não prevê que o aluno possa assumir outros estados de ego em sala além do estado de ego esperado. Caso esteja em estado de ego Pai Crítico, a influência do Monitor sobre o aluno é mais expressiva. Tendo em vista que o objetivo das aulas é a aquisição linguística, o

método favorece o uso do Monitor excessivo descrito por Krashen, em um processo de aprendizagem e não de aquisição.

Ao se tratar do método desenvolvido pela escola, existe uma influência não mencionada do método Audiolingual nos passos da aula. Apesar de não utilizar a denominação *"drilling"*, o método prevê momentos de escuta e repetição dos itens lexicais e de sentenças que apresentem esses itens. Além disso, os métodos de correção baseiam-se também em repetição, tanto do item lexical em si quanto da sentença que o aluno tentou produzir, seja ela negativa, afirmativa ou interrogativa.

O ensino de vocabulário baseado na associação entre sons e imagens tende a funcionar melhor com substantivos concretos, mas se mostra ineficiente com expressões idiomáticas ou conotativas, que exigem maior nível de contextualização e abstração. Como resultado, há pouca prática significativa dessas expressões. A maneira como alunos da escola assimilam e utilizam expressões pode ser alvo de um estudo mais aprofundado no futuro.

Outro aspecto que revela a influência do método Audiolingual é a avaliação. A avaliação do desenvolvimento e do desempenho dos alunos, apesar de não ser tradicional, tem como alvo a acuidade linguística com que os alunos se expressam em sala, e não somente a habilidade de comunicação e compreensão de significado dos itens lexicais e das expressões ensinadas. Ou seja, o foco não está no sucesso dos alunos em se comunicar, mas na precisão dos enunciados produzidos pelos alunos em comparação com a norma culta.

Um dos pontos de contraste mais evidentes entre a prática em sala de aula e o embasamento na teoria da Análise Transacional é o desajuste de expectativas dentro das transações, o que pode ser fonte de frustração tanto para o professor como para o aluno. A expectativa é de que o professor quase não se movimente entre os estados de ego, assumindo majoritariamente o estado de Pai Protetor a fim de reconhecer o desenvolvimento do aluno e fornecer suporte. Essa frustração advém do fato de que nem sempre o estado de ego esperado irá responder à mensagem do professor. Por exemplo, se o professor faz uma pergunta no estado de Pai Protetor, com a expectativa de que a Criança Livre do aluno responda, mas o aluno responde com Pai Crítico, quebrando a expectativa do professor, este se vê na posição de falar agora no estado de ego Pai Crítico.

Por outro lado, a expectativa do aluno é responder adequadamente à expectativa gerada pelo estímulo do professor, ou seja, responder com o estado de

ego solicitado, que costuma ser o de Criança Livre. Tal dinâmica não prevê com precisão a maneira como o professor deve conduzir esse cruzamento de vetores, a fim de que o aluno consiga fazer a aquisição de linguagem. Alguns alunos se posicionam como Pai Crítico, focando na correção e memorização em vez da espontaneidade; outros agem como Criança Adaptada, resistindo à estrutura da aula ou apenas repetindo o que é modelado sem compreensão do que está sendo dito.

Outro ponto de atenção diz respeito aos alunos que são crianças. A metodologia de ensino de inglês adotada apresenta limitações para crianças de 8 a 12 anos, pois foi inspirada em teorias baseadas em experiências com adultos. As crianças costumam ter dificuldades em associar imagem, som e contexto sem o auxílio da língua materna (que é o único conhecimento prévio com o qual podem contar), o que compromete a compreensão e leva à busca por traduções e equivalências. O uso dessa metodologia com crianças poderia ser estudado em uma pesquisa futura.

Apesar de propor a ideia de “aprender inglês como se aprendeu português”, a aplicação do conceito encontra algumas barreiras pelo caminho. Supõe-se que o/a aluno/a poderá interagir com a língua de maneira mais criativa e natural, porém a maioria dos processos da aula acontece de maneira controlada, como a repetição (*“drilling”*) e o momento de responder às perguntas usando somente a estrutura aprendida.

Além disso, o aluno, dentro da Abordagem Natural proposta por Krashen, tem a liberdade de estabelecer o conteúdo a ser aprendido, tendo em vista o contexto de imersão e necessidade (a imigração, por exemplo). Entretanto, no contexto estudado, durante a aula os alunos são expostos a itens lexicais que não necessariamente fazem parte de seus contextos de vida, favorecendo o aumento tanto dos filtros afetivos como da própria falta de interesse. Apesar de a escola afirmar que foca na aquisição de linguagem, na prática observa-se uma predominância de aprendizagem racionalizada, com forte atuação do Monitor (Krashen), especialmente em momentos de produção oral. Esse controle excessivo e o medo de errar elevam os filtros afetivos, como a ansiedade, prejudicando o processo natural de aquisição da língua.

Por fim, este estudo de caso partiu do ponto de vista de uma professora de uma das unidades da escola em questão. Em estudos futuros, seria relevante investigar se essa visão é compartilhada por outros professores e se esse descompasso entre teoria e prática é percebido pelos alunos.

Em resumo, como professora, percebo que o resultado do desalinhamento entre teoria e prática é expressivo em sala de aula. Alguns alunos se sentem perdidos quanto ao como se portar, acostumados com aulas tradicionais de inglês. A tradução é frequentemente o primeiro recurso que os alunos utilizam como adaptação do estado de ego Criança. Existem também vários casos em que a metodologia é falha para alunos de determinados perfis, como alunos que precisam escrever para absorver conteúdo e alunos com dificuldade de associação de conceitos.

REFERÊNCIAS

BERNE, E. **Transactional Analysis in Psychotherapy**; a systematic individual and social psychiatry. [s.l.] Pickle Partners Publishing, 1961.

BERNE, E. **Games People Play**. [s.l.] Reserve, 1964.

CONSELHO BRITÂNICO. **Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR)** | British Council. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/quadro-comum-europeu-de-referencia-para-linguas-cefr?gad_source=1&gad_campaignid=22970363220&gbraid=0AAAADi3VsVhvMwOVVJWxy_HhvehFwD6e&gclid=CjwKCAiA0eTJBhBaEiwA-Pa-heg3k2uYWa7dxv4WNXPMoenHvgba6Lw44mZjBij20lzb1PhMgyBi3hoCFaoQAvD_BwE>. Acesso em: 11 dez. 2025.

ELLIS, R. **Second Language Acquisition**. Oxford: Oxford University Press, 1998.

KRASHEN, S. D. **Second Language Acquisition and Second Language Learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

KRASHEN, S. **Principles and Practice in Second Language Acquisition**. [s.l.] Pergamon Press, 1982.

KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. **The Natural Approach**. [s.l.] Prentice Hall, 1990.

LIGHTBOWN, P.; SPADA, N. **How Languages are Learned**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança: imitação, jogo e sonho, imagem e representação**. 3. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan/Zahar, 1978.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 1999.

SALDAÑA, J. **Fundamentals of Qualitative Research**. [s.l.] Oxford University Press, 2011.

STEWART, I.; JOINES, V. **TA. today**: a new introduction to transactional analysis. 2nd ed. Nottingham: Lifespace Publishing, 1987.