

ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA: OS MÉTODOS
ENSEÑANZA DE LENGUA EXTRANJERA: LOS MÉTODOS
FOREIGN LANGUAGE TEACHING: THE METHODS

Milena MEIRA RAMOS DOS SANTOS¹

RESUMO: As metodologias de ensino de línguas mudaram/se aperfeiçoaram ao longo dos anos para atender às necessidades de professores e alunos em sala de aula. Objetivamos, neste artigo, apresentar a evolução do ensino de línguas estrangeiras, através de uma descrição das metodologias de ensino de línguas ao longo do tempo. Descrevemos os princípios subjacentes a algumas metodologias, o papel do professor e do aluno e como a avaliação da aprendizagem é realizada. Autores como Richards e Rodgers (1991), Almeida Filho (1999), Silva (2004), Pérez (2007), entre outros, foram os estudiosos nos quais nos baseamos para realizar tal estudo. Concluimos que os métodos devem ser tomados como um ponto de referência pelo professor, e devem ser adaptados de acordo com a situação ou contexto particular em que vivem. Assim, o professor utilizará as metodologias que reflitam seus princípios, reduzindo a distância entre a teoria desenvolvida pelos estudiosos da língua e a prática docente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Línguas Estrangeiras. Métodos. Pós-método.

RESUMEN: Las metodologías de enseñanza de lenguas han cambiado/se perfeccionaron a lo largo de los años para satisfacer a las necesidades de profesores y estudiantes en el aula. El objetivo de este artículo es presentar la evolución de la enseñanza de lenguas extranjeras, a través de una descripción de las metodologías de enseñanza de lenguas a lo largo de los años. Describimos los principios que subyacen a algunas metodologías, el papel del profesor y del alumno y cómo se realiza la evaluación del aprendizaje. Autores como Richards y Rodgers (1991), Almeida Filho (1999), Silva (2004), Pérez (2007), entre otros, fueron los estudiosos en los cuales nos basamos para la realización de tal estudio. Concluimos que los métodos deben ser tomados como punto de referencia por el profesor y deben adaptarse a la situación o contexto particular en el que viven. Por lo tanto, el maestro utilizará las metodologías que reflejan sus principios, reduciendo la distancia entre la teoría desarrollada por los estudiosos de la lengua y la práctica docente.

PALABRAS CLAVE: Enseñanza de lenguas extranjeras. Métodos. Post-método.

ABSTRACT: Language teaching methodologies have changed/improved over the years to meet the needs of teachers and students in the classroom. In this paper we aim to present the evolution of foreign language teaching through a description of language teaching methodologies over time. We describe the principles underlying some methodologies, the role of teacher and student, and how learning assessment is done. Authors such as Richards and

¹ Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), Madrid – Espanha. Doutoranda em Filologia: Estudos Linguísticos e Literários. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5083-1935>. E-mail: milena.mr@gmail.com

Rodgers (1991), Almeida Filho (1999), Silva (2004), Pérez (2007), among others, were some of the academic experts on which we relied to conduct this study. We conclude that methods should work as a reference for the teacher, and should be adapted to each particular situation or context in which they live. Therefore, the teachers should use the methodologies that reflect their principles, reducing the distance between the theory developed by language experts and the teaching experience.

KEYWORDS: *Foreign language teaching. Methods. Post method.*

Introdução

A necessidade de se entrar em contato com falantes de outras línguas, independentemente do propósito (econômico, social, comercial, etc.), é muito antiga. Assim, pode-se considerar que, há cerca de cinco mil anos, já existia o ensino profissional de línguas estrangeiras, pois vestígios comunicativos entre os povos antigos chegaram até os modernos, registrados nos mais diversos suportes (argila, pergaminho, papiro, ente outros). Primeiramente, se ensinava uma língua dentro de uma comunidade e esse conhecimento era passado de geração em geração. Em seguida, esse ensino se tornou o de uma língua estrangeira, devido à conquista dos povos de outras línguas, da comercialização de produtos, entre outras razões para se falar outro idioma. À medida que um povo se impunha econômica, comercial e politicamente sobre outros, sua língua também se impunha e, daí, a necessidade de aprendê-la. A título de ilustração, vê-se, atualmente, a língua inglesa, que em virtude do domínio dos Estados Unidos da América do Norte (país anglófono) sobre os demais países, é a língua estrangeira mais estudada e utilizada nas relações internacionais. Esse domínio pode ser comparado ao do latim que, há quinhentos anos, era a língua dominante na educação, na religião e nos governos do mundo ocidental (RICHARDS; RODGERS, 1991).

No século XVI, o francês, o italiano e o inglês ganharam importância como resultado de mudanças políticas na Europa. O latim deixou de ser uma língua falada para ser uma língua escrita. Nas escolas, tornou-se uma disciplina ocasional e tinha uma função diferente. Os aprendizes dos séculos XVI, XVII e XVIII, na Inglaterra, tiveram, primeiramente, uma introdução rigorosa à gramática latina, o que significa que eles tinham que aprender as regras gramaticais, declinações e conjugações, práticas de tradução e escrita de sentenças de acordo com textos bilíngues e diálogos. Depois disso, esses aprendizes enveredavam no estudo avançado de gramática e de retórica, no qual os erros eram severamente punidos. Somente quando o latim deixou de ser um veículo de comunicação e foi substituído pelas línguas

vernáculas é que sua função mudou, tornando-se dispensável como base para todas as formas de educação clássica (PÉREZ, 2007).

No século XVIII, as línguas modernas começaram a aparecer nas escolas europeias, e o método usado para ensiná-las era o mesmo usado para ensinar latim, com as regras de gramática, vocabulário e frases para tradução. Como neste contexto não se pretendia falar língua estrangeira (LE), a prática oral era apenas tradução de sentenças, exemplificando as regras gramaticais (PÉRES, 2007).

Esse breve resumo do que foi o ensino de LE, no passado remoto até o século XVIII, funciona como contexto para o presente artigo, que objetiva fazer uma descrição dos métodos de ensino de LE, seguindo uma linha do tempo, a fim de compreendermos como se deu a evolução desses métodos desde o século XIX até o presente.

O método tradicional

No início do século XIX, livros foram redigidos para expor as regras de morfologia e sintaxe da LE, que, eventualmente, seriam memorizadas pelos aprendizes. O professor era o detentor do saber e seu trabalho foi reduzido ao mínimo possível. Os alunos recebiam e elaboravam vastas listas de vocabulário na LE com o intuito de, ao mesmo tempo, traduzi-lo e memorizá-lo. Os exercícios propostos eram de aplicação de regras gramaticais, ditados, tradução e versão. Esse método de ensino de LE tornou-se conhecido como o *Método Tradicional (Gramática-tradução)* e dominou o ensino de LE entre 1840 e 1940, e até hoje, com algumas modificações, ainda é utilizado.

O objetivo deste método era transmitir o conhecimento sobre uma língua que permitisse o acesso a textos literários e a um domínio da gramática normativa. As aulas eram ministradas na língua materna (LM) do aprendiz e se limitam ao ensino de gramática e tradução de textos, a fim de facilitar o acesso dos alunos à cultura e à literatura produzidas pela LE (DE NARDI, 2007).

Mas, no início do século XX, o Método Tradicional começou a ser questionado quanto à sua eficiência, visto que a LE não era considerada como outro sistema linguístico, distinto do da LM, e os exercícios de tradução faziam parecer que tudo poderia ser facilmente traduzido. A LE, portanto, deixava de apresentar uma história, uma identidade própria, constituindo-se apenas como um conjunto de regras e normas. No entanto, de acordo com De Nardi (2007), constatamos que a tradução não pode ser vista como uma simples transferência de palavras de

uma língua para outra e que cada idioma, por mais próximo que seja de outro, possui características que o diferenciam dos demais. É outro sistema linguístico e cultural.

Outro fato que também contribuiu para que o método gramática-tradução fosse questionado foi a necessidade de se ensinar a competência oral em LE, dado que as comunicações entre povos de países diversos se multiplicavam, por questões comerciais, econômicas, políticas ou culturais. Países como França, Alemanha e Inglaterra, com especialistas da área de ensino de LE, começaram a procurar novas metodologias para esse ensino, defendendo inclusive o ensino da comunicação oral antes de qualquer outra competência (RICHARDS; RODGERS, 1991). A tradução e o método tradicional, portanto, precisavam evoluir, obtendo novos significados e objetivos, já que agora não atendia mais às necessidades dos alunos (PÉRES, 2007).

O método direto

Nesse mesmo contexto, os professores começaram a sentir a necessidade de priorizar o ensino da oralidade nas aulas de LE e, no final do século XIX, quando esse interesse coincidiu com o dos linguistas, iniciou-se uma busca por novas abordagens de ensino de línguas, não mais tendo a gramática como prioridade. Estabeleceu-se, então, que a compreensão e a expressão orais eram muito importantes no processo de aprendizagem de uma LE. A gramática, neste contexto, deveria aparecer indutivamente (PÉRES, 2007).

Assim nasceu um método de ensino que levava em conta a aquisição da LM pela criança: o *Método Direto*. Neste método, a tradução era evitada ao máximo e o aluno estava em contato direto com a LE. A leitura era utilizada para a realização de exercícios orais e a escrita era trabalhada com questionários, que eram respondidos pelos alunos. Desta forma, acreditava-se que as quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) estavam sendo trabalhadas (LEFFA, 1988 *apud* DE NARDI, 2007).

Tentando oferecer ao aluno uma língua mais cotidiana, que pudesse ser utilizada em seu dia-a-dia, esse método ultrapassava o uso de textos fabricados, artificiais e destinados, sobretudo, à aquisição vocabular pelo aluno por meio de longas listas de palavras (memorização). Assim, processos “intuitivos”, como gestos e mímicas, e recursos como a demonstração de objetos, imagens e exemplos, ajudavam o estudante na construção do significado das palavras e do texto em si, que nada mais eram do que um conjunto de frases sem qualquer coesão ou característica realmente textual (PIETRARÓIA; DELLATORRE, 2012).

Este método objetivava distanciar o aluno de sua LM, fazendo-o *pensar* na LE, como se entrando na sala de aula, o aluno deixasse de fora tudo o que ele havia aprendido em sua LM. A LM, aqui, não ajudaria na aquisição da LE, pois poderia contaminar o processo de ensino-aprendizagem, produzindo interferências negativas na expressão do aprendiz. O que se pensava era que o sujeito poderia se afastar de sua própria LM para não dificultar a aprendizagem. Assim, o papel da LM na construção da identidade do sujeito era ignorado, e o aprendiz, para ingressar nesse novo mundo apresentado pela LE, precisava “esquecer” sua LM, como se nunca tivesse tido contato com ela, o que acontece com uma criança que aprende uma língua e nunca teve contato com qualquer outro idioma (DE NARDI, 2007).

Nesse sentido, Coracini (2005) afirma que é impossível determinar de uma vez por todas a separação entre as línguas que constituem o sujeito, conforme com elas se identificam, se transformam, na mistura das línguas, de outros (textos, discursos, memória, desejo...): “as línguas vão se 'contaminando', (es)tragando a tão desejada e impossível pureza da língua materna” (op. cit. p. 17). Para ilustrar essa afirmação, Coracini (2005) fornece um recorte do discurso de um dos sujeitos envolvidos em uma de suas pesquisas.

Os sujeitos receberam a tarefa de traduzir o resumo de uma tese de doutorado na área de Engenharia de Alimentos, do português para o espanhol, que foi rejeitada por uma revista espanhola com a observação de que o espanhol deveria ser revisado. Esse texto já havia sido traduzido pela professora responsável pela pesquisa, junto a um aluno seu, boliviano, que morava no Brasil há quatro anos. “Contaminado” pelo português, o boliviano escreveu “contribuición” ao invés de “contribución”. A partir do exemplo, percebe-se a existência de uma ilusão de fronteiras, uma ilusão de pureza de cada língua tomada isoladamente, quando na verdade elas se misturam. O uso constante da LE distancia o sujeito que fala de sua LM, que agora não fala nem a LM pura, mas a mistura dos dois códigos.

O método áudio-oral

Na década de 1940, surgiu o *Método Áudio-oral* ou *Áudio-lingual*, com o objetivo de criar automatismos com a prática intensiva de exercícios estruturais, a fim de permitir ao aluno desenvolver a oralidade. Esse método ganhou espaço com a necessidade de os Estados Unidos treinarem pessoas em outras línguas para se comunicarem no período da Segunda Guerra Mundial (MARTINS, 2017).

Com base no behaviorismo (de Skinner), este método pretendia fazer com que estes novos hábitos fossem adquiridos pelos aprendizes através de um processo de estímulo-resposta,

desenvolvendo as habilidades de falar e ouvir, o que se acreditava ser possível simplesmente por meio da apresentação de estruturas da língua, que deveriam ser repetidas até que seu uso passasse a ser automático e o aluno se tornasse um falante da língua objeto.

Havia, aqui, uma grande preocupação para que os alunos não cometessem erros. Assim, se ensinava através da apresentação gradual das estruturas. A gramática, portanto, era apresentada aos alunos não por regras, mas por uma série de exemplos ou modelos. Os paradigmas gramaticais e vocabulário eram apresentados através de frases completas, não através de listas.

Após alguns anos, constatou-se que os exercícios estruturais entediavam os alunos e, assim, a motivação desaparecia. Os alunos não conseguiam reutilizar as estruturas ensinadas pelo professor espontaneamente. Isso seria exatamente a maior crítica a esse método: não conseguir levar o aluno a níveis mais avançados, já que ele não se expressava espontaneamente na LE. Em longo prazo, percebeu-se que os resultados em relação à compreensão oral não eram significativamente superiores às metodologias anteriores.

O método audiovisual

Já o *Método Audiovisual* surgiu do desejo de se perpetuar a difusão da língua francesa, consistindo em adicionar o componente visual como elemento da aprendizagem. Essa abordagem situa-se no prolongamento do método direto, uma vez que suas principais inovações constituem, em parte, as tentativas de resolver os problemas com os quais os defensores desse método se deparavam.

Puren (1988) classificou os cursos audiovisuais em três fases: a primeira geração nos anos 1960; a segunda geração, na década de 1970, marcada pela integração didática e pela tendência behaviorista; e a terceira, nos anos 1980, iniciando a abordagem comunicativa.

Os exercícios mecânicos e a estrita gradação gramatical, além da combinação de memorização e dramatização dos diálogos, marcas da primeira geração audiovisual, lembram modelos dos cursos áudio-orais. Já a segunda geração é essencialmente marcada por um esforço de correção e/ou adaptação aos contextos escolares. A terceira geração é marcada, por sua vez, pelas tentativas de integrar novas tendências didáticas, nocional-funcionais e comunicativas.

De acordo com Puren (1988), no método de ensino da língua francesa Archipel (J. Courtillon e S. Raillad, Didier, 1982), classificado como de terceira geração dos métodos audiovisuais, qualquer ideia de progressão é abolida. Outra mudança proposta pelo Archipel é o abandono do excesso de imagens para apoiar a construção do significado dos diálogos. Neste

método, algumas imagens dão uma ideia geral da situação e dos protagonistas. Neste caso, as imagens constituem um ponto de partida da explicação e não o suporte principal da comunicação. Assim, a imagem tem o papel de estimulador verbal e não de facilitador semântico, como ocorria nas metodologias anteriores.

Nas duas primeiras gerações do método audiovisual, o aluno desempenha um papel receptivo e submisso em relação ao professor e ao manual didático. Ele não tem autonomia nem criatividade. O professor centraliza a comunicação, é manipulador e técnico. Já na terceira geração, a relação professor-aluno é mais interativa. O professor evita corrigir os erros dos alunos durante a primeira repetição. Em seguida, o trabalho de correção fonética começa até a fase de memorização. O objetivo das avaliações é medir o domínio da competência linguística e de comunicação, bem como a criatividade. (MARTINS, 2017).

O método comunicativo

Enquanto os Estados Unidos enfatizavam o código da língua no nível da frase, na Europa os linguistas enfatizavam o estudo do discurso. Aqui se propunha não apenas a análise do texto oral e escrito, mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua, portanto, é analisada como um conjunto de eventos comunicativos (LEFFA, 1988).

Assim, no início dos anos 1980, surge, na Europa, como reação aos métodos áudio-orais e audiovisuais, a *Abordagem Comunicativa*, em resposta, como afirma Mascia (2003 *apud* DE NARDI, 2007), à necessidade de ensinar uma língua estrangeira para imigrantes adultos, gerada pela abertura do Mercado Comum Europeu. Este método também surge com a preocupação de afastar-se da língua materna do aluno, bem como de integrar o erro como algo natural no processo de ensino-aprendizagem. É o erro que permitirá ao professor tomar decisões na seleção do material, assim como na reorganização das atividades de ensino.

Nesta abordagem, o ensino de línguas é centrado na comunicação. O aluno é ensinado a se comunicar em uma língua estrangeira e a adquirir uma competência de comunicação. Este conceito foi desenvolvido por Hymes (1991), baseado em reflexões críticas sobre a noção de competência e desempenho de Chomsky (1965). Hymes afirma que os membros de uma comunidade linguística possuem uma competência de dois tipos: um *saber linguístico* (conhecimento conjugado das formas gramaticais) e um *saber sociolinguístico* (regras de uso). Em relação à língua materna, a aquisição desses dois sistemas ocorre de forma conjunta e implicitamente.

Para Canale e Swain (1980 *apud* GERMAIN, 1993), uma competência de comunicação compreende uma competência gramatical, uma competência sociolinguística e uma competência estratégica. Moirand (1982) afirma que a competência comunicativa envolve a combinação de vários componentes: linguístico, discursivo, referencial e sociocultural.

As atividades gramaticais, no método comunicativo, estão a serviço da comunicação. É a gramática das ideias e a organização do sentido. Os exercícios anteriormente formais e repetitivos são agora exercícios de comunicação reais ou simulados, interativos. Utiliza-se a prática de conceituar, e o aluno, através da reflexão e elaboração de hipóteses, descobre, por si só, as regras de funcionamento da língua, o que exige sua maior participação no processo de aprendizagem.

A abordagem comunicativa tem alguns procedimentos metodológicos que ajudam os alunos a aprender, isto é, eles executam uma sequência de atos, como saudação, a socializar casualmente experiências com a ajuda de objetos, etc. Além disso, pode incluir vestígios de oralidade e carga informativa, não esgotando seu potencial, pois seu objetivo é criar condições favoráveis para o uso efetivo (real) da LE. O aspecto afetivo, nesse método, é visto como uma variável importante em que o professor deve se mostrar sensibilizado aos interesses dos alunos, incentivando a participação e aceitação de sugestões.

É nesse sentido que Almeida Filho (1999) afirma:

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1999, p. 42).

O professor deixa de ocupar o papel principal no processo de ensino-aprendizagem e torna-se um orientador, facilitador, organizador das atividades, conselheiro e analista das necessidades e interesses dos alunos, um “co-comunicador” (GERMAIN, 1993). O aluno tem uma participação maior no processo de aprendizagem e tem maior responsabilidade e compromisso no caminho de aprendizagem (autonomia).

O aluno que começa a estudar uma LE tem que entender que esse idioma precisa ser internalizado, pois se trata de adquirir uma nova língua e utilizá-la como forma de expressão, veículo de comunicação. Isso se torna possível quando alguém se apropria dessa LE e ela passa a ser usada não mecanicamente, mas reproduzindo suas estruturas de forma criativa. Levando isso em conta, qualquer pessoa no início da exposição a uma LE utiliza a LM como suporte para esse novo aprendizado, tanto em relação ao léxico quanto às estruturas morfosintáticas.

Demanda tempo para que essa “muleta” se torne desnecessária e uma nova estrutura seja construída (GOETTENAUER, 2005).

É nesse contexto que, segundo Widdowson (1990), se defende a Abordagem Comunicativa do ensino de línguas estrangeiras, centrada nas habilidades de comunicação e interação de língua. Essas novas tendências favoreceram e focaram o aprendiz em uma interação social. Os métodos apresentados como comunicativos têm em comum o foco no sentido, no significado e na interação premeditada entre sujeitos na língua estrangeira. O ensino comunicativo organiza as experiências de aprendizagem em termos de atividades ou tarefas de real interesse e/ou necessidade do aluno para que ele seja capacitado para utilizar a língua estrangeira, para realizar ações autênticas na interação com outros falantes-usuários dessa língua.

Ainda sobre este método de ensino, Coracini (1997, p. 156 *apud* DE NARDI, 2007) afirma que aqui não é mais uma questão de aquisição de língua, isto é, um processo inconsciente como o que acontece com a criança que está aprendendo sua LM. O foco agora é na aprendizagem, ou seja, um processo consciente de conhecimento de uma LE, suas regras e usos. Para a autora, “o ensino passou a ser considerado como o melhor meio de fomentar essa consciência do aprendiz” (CORACINI, 1997).

Segundo Galisson (1982), os métodos funcionais ou comunicativos, no entanto, são criticados por serem ricos em discurso teórico e pobres em tecnologia, procedimentos e exercícios; ao contrário das metodologias anteriores, ricas em exercícios e procedimentos e pobres em discurso teórico. Pode-se dizer que as propostas didáticas posteriores ao método comunicativo são apenas evoluções e reformulações do método comunicativo.

Para que os alunos sejam linguisticamente competentes, eles devem ser provocados a aprender. É importante encontrar estratégias que facilitem o acesso a esse aluno. Mas, para as metodologias de ensino de LE, ensinar bem é seguir, ao pé da letra, seus princípios e regras, desconsiderando o papel ativo do aprendiz, seus objetivos, suas preferências, suas necessidades, etc. O mesmo acontece com o professor, que se limita a reproduzir esse método, sem espaço para criticá-lo ou expor suas preferências (SILVA, 2004).

A perspectiva acional e a abordagem plurilíngue

Nos anos 2000, o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas – CEFR fala de dois conceitos importantes que vão além de aprender uma língua estrangeira: a *perspectiva*

acional e a abordagem plurilíngue, conceitos que precisam ser discutidos nesse resumo histórico das metodologias de ensino de línguas.

Segundo Puren (2009), a *Abordagem Acional* trata da perspectiva do atuar social, na qual o estudante é considerado um ator social. O aluno precisa estar preparado para atuar na sociedade, através de exercícios efetivos (reais) ou virtuais (próximos da realidade), desde a transmissão de uma mensagem a partir de um enunciado até a realização de tarefas mais complexas, como a concretização de um projeto comum.

O “atuar” de acordo com o método comunicativo significa “agir no outro pela língua” (atos de fala). Na abordagem acional, o “atuar” constitui uma ação social na qual os atos de fala estão hierarquicamente subordinados. É o atuar em conjunto, coatuar. Segundo Bourguignon (2009), isso significa propor um guia de aprendizagem-ação que responda às necessidades dos alunos. Portanto, o foco nesse processo de ensino-aprendizagem é o grupo, não mais o aluno. A importância deixa de ser autonomia individual e passa a ser a formação de um indivíduo crítico, autônomo e cidadão responsável e solidário.

Nesta perspectiva, a língua é concebida como um instrumento de ação social e não simplesmente como um instrumento de comunicação. Os alunos devem adquirir o conhecimento no grupo (co-aquisição) para que possam ser capacitados a atuar como atores sociais plurilíngues e pluriculturais, capazes de se adaptar ou se integrar em diferentes sociedades.

Ao professor cabe estabelecer a comunicação entre a sala de aula e o mundo fora dela, concebendo os instrumentos disponíveis na Internet como suportes, como instrumentos básicos de trabalho colaborativo (PUREN, 2009). Na internet, o aluno pode buscar conhecimento de forma facilitada, se aperfeiçoar e se comprometer com a aprendizagem. Além disso, o professor precisa estar atento ao selecionar o livro didático, já que muitos autores classificam seus livros na perspectiva acional, mas nada mais são do que uma mistura de abordagens, mesmo as mais tradicionais. Assim, eles os classificam por utilizarem, em suas propostas, palavras como “tarefas”, “projeto” e “atuar em grupo”.

A avaliação na abordagem comunicativa, assim como na abordagem acional, é considerada como uma forma de verificar a competência linguístico-comunicativa do aluno. Mas, na abordagem acional, pretende-se, também, avaliar as competências gerais individuais e sociais. Em ambas as perspectivas, a avaliação tem base formativa, o trabalho é colaborativo e cada membro do grupo tem uma tarefa a cumprir. Portanto, a responsabilidade de cada membro do grupo aumenta. O trabalho de cada um é valorizado e importante para a concretização do produto final, feito pelo grupo.

De acordo com o CEFR, a *Abordagem Plurilíngue* aponta que à medida que a experiência com a língua de um indivíduo em seu contexto de cultura se expande da língua familiar para a do grupo social e de outros grupos, o indivíduo não classifica essas línguas-culturas em compartimentos separados, mas constroem, sobretudo, uma competência comunicativa, aplicando, interligando os conhecimentos das línguas e experiências que possuem com as línguas, estando, as mesmas, em correlação e interação.

Assim, para se comunicar, uma pessoa pode ir de uma língua para outra, com cada um dos interlocutores se utilizando de suas capacidades e explorando a do outro para usar uma língua e explorar a outra. A intenção é que cada um possa usar o conhecimento de diferentes idiomas para entender um texto escrito ou se comunicar oralmente em línguas desconhecidas e/ou nunca estudadas. Isso não significa dominar uma, duas ou três línguas separadamente. O objetivo aqui é desenvolver um repertório de linguagem em que se faz uso dos conhecimentos adquiridos anteriormente, em língua materna ou não, para ajudar o aprendiz a resolver problemas de compreensão (MARTINS, 2017).

A intercompreensão entre línguas surge como um novo paradigma de ensino-aprendizagem de línguas, buscando desenvolver competências estratégicas que possam favorecer a compreensão através de uma reflexão sobre o funcionamento de línguas “vizinhas”. Parte-se da família de línguas, como as românicas, por exemplo; a partir de sua língua materna, o aprendiz segue na direção da compreensão de outras línguas vizinhas (ESCUDE, 2010). Quando os locutores usam sua própria língua para se comunicar, a interação ocorre de forma mais tranquila e confortável, exigindo um esforço de todos os participantes, superando o sentimento de incapacidade que normalmente ocorre quando se trata de comunicação em LE. É uma aprendizagem integrativa, na medida em que uma ou várias línguas podem ser trabalhadas, além de se agregar ao ensino de línguas conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar.

Sousa (2013), entre outros, aponta os benefícios de tal abordagem para a educação brasileira. Embora as pesquisas tenham sido desenvolvidas na educação básica em aulas de línguas, nada impede que esse trabalho de línguas “vizinhas” seja usado em outras disciplinas. Para isso, é necessário que ocorra uma inserção das práticas plurilíngues na formação inicial dos professores. Os cursos de licenciatura devem introduzir em seus currículos disciplinas que reforcem o ensino e a aprendizagem combinados e coordenados para idiomas, contribuindo, assim, para a diversificação do ensino, bem como incentivando a motivação para a descoberta de várias línguas/culturas.

A abordagem plurilíngue, por meio da intercompreensão entre as línguas, no contexto brasileiro, pode contribuir para que os aprendizes desenvolvam conhecimentos linguísticos e pragmáticos, bem como podem colaborar para o desenvolvimento de suas potencialidades enquanto indivíduos, abrindo espaço para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural (ALAS-MARTINS, 2014). Trata-se de um grande desafio didático-pedagógico que não pretende substituir o ensino-aprendizagem através das quatro habilidades, mas considerar a dinâmica da valorização das línguas e a divisão de habilidades como recurso cognitivo e não como um obstáculo ao processo de aprendizagem.

O que se percebe é que, na perspectiva acional e na didática plurilíngue, a ênfase é no desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo, na rotação de papéis e na divisão de tarefas. A sala de aula é transformada em uma rede de mudança de conhecimento. Nesta prática, cada um traz uma contribuição para o seu desenvolvimento individual e para a solidariedade entre todos.

O pós-método

Como se pode perceber, no que diz respeito ao “método ideal” de ensino de línguas estrangeiras, muito já foi discutido. Segundo Silva (2004), esses métodos surgem para resolver problemas de ensino, podendo ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância. No entanto, sabe-se que cada classe é diferente, onde quer que seja. Cada uma tem características específicas de alunos, objetivos, intenções, expectativas e professores.

Ao longo dos anos, os métodos e abordagens foram se adaptando a partir do conhecimento adquirido com os métodos anteriores, isto é, a partir da pesquisa e da prática. Assim, novas teorias vão se alternando, de acordo com as necessidades do professor, dos alunos, além do próprio processo de ensino. Parece que os teóricos que desenvolveram esses métodos conhecem a realidade das salas de aula e acreditam que um método pode ser aplicado a qualquer outra realidade. No entanto, como cada classe tem suas especificidades e particularidades, é responsabilidade do professor, portanto, tomar decisões com base em sua prática, na experiência com o grupo, no contexto cultural, social e nos valores pessoais.

Neste contexto, é também responsabilidade do professor escolher a melhor abordagem, ou mesmo algumas características de determinadas abordagens, que melhor se adequem ao grupo, ao contexto da sala de aula. Assim, o método passa a ser consultado, em casos específicos, pois não corresponde, totalmente, à prática cotidiana.

Para Dewey (1978), a aprendizagem é considerada como uma construção ativa do conhecimento por meio do comprometimento de ideias em contextos significativos, o que é um dos pressupostos da Abordagem Comunicativa. E cada contexto significativo varia de acordo com diversos espaços. Cabe ao professor identificar esses contextos individuais, de acordo com sua realidade educativa.

Larsen-Freeman (2000) aponta que o problema dos métodos é a aplicação de um método ou outro em contextos em desenvolvimento, isto é, o fato de que os métodos são socialmente construídos e, portanto, não podem ser transferidos de um contexto para outro. A autora destaca ainda que alguns métodos, tomados como modernos em algumas partes do mundo, geram conflitos em muitos países onde são utilizados, devido aos valores que carregam em si, entrando em conflito com as culturas locais, já que não são neutros, isto é, contêm as ideologias dos países em que são produzidos e, portanto, são socialmente construídos. Esses métodos, no entanto, podem ser facilmente adaptados às diferentes realidades. Isso acontece quando nós, professores de LE, optamos por “misturar” os métodos, adaptando-os a cada contexto.

Neste sentido, Pennycook (1989) fala sobre o domínio dos métodos produzidos por determinados países, que são exportados para o mundo inteiro e os encorajam a usá-los sem se preocupar em ser culturalmente apropriado. O autor afirma ainda que essa superioridade de alguns métodos deve ser levada mais a sério. É o que pode ser observado com os métodos de língua espanhola usados no Brasil, por exemplo, considerados como “melhores”. A maioria deles são métodos estrangeiros, mais especificamente espanhóis, e trazem aspectos culturais de tal país.

Embora os métodos sejam importantes, os professores não devem ser vítimas de imposições ideológicas e incapazes de gerenciar o processo de ensino-aprendizagem. O autor se propõe a olhar para as contribuições dos métodos para a formação de professores de línguas, pois isso pode ajudá-los a questionar tais métodos e convertê-los, o que os levará a um crescimento profissional, dando a oportunidade de lidar com as particularidades de seus alunos.

Isso pode proporcionar aos professores uma base para que eles tomem decisões sobre seus alunos e sobre a prática do ensino. Sugere-se que os professores optem por uma metodologia local, pois são eles que, em contato com os alunos, são sensíveis às suas necessidades. Nem tudo que é imposto pelos métodos deve, obrigatoriamente, ser trabalhado. Isso se reflete na importância dos métodos, que são realmente relevantes para a formação de professores. No entanto, segundo Freire e Shor (2000), a transformação em sala de aula não é apenas uma questão de métodos e técnicas, mas também uma forma de estabelecer uma relação diferente com o conhecimento e a realidade. Por outro lado, a decisão sobre a metodologia

apropriada não é tão fácil e os professores precisam fazer reflexões e escolhas, estabelecer uma relação diferente com a teoria e a prática e aprender a refletir na ação e sobre a ação. O que realmente acontece é que os professores, em sua maioria, têm uma prática formada pela força do hábito, ao trabalhar mecanicamente com certos métodos.

É com essa visão que Kumaradivelu (2001) propôs o chamado *Pós-Método*, um sistema tridimensional constituído pela pedagogia de: a) *particularidade*: adequação de conhecimentos teóricos mais direcionados a situações reais, em circunstâncias específicas; b) *prática*: o professor pode produzir teorias pessoais a partir da interpretação e aplicação de teorias em sua prática; c) *possibilidade*: como produtor do material didático apropriado para o contexto em que aparece, o professor atua e transforma a realidade, além de participar de um processo contínuo de autodesenvolvimento, e seu ambiente de sala de aula pode ser um lugar de troca de experiências, dúvidas, medos e reflexões de várias teorias.

Para Silva (2004), por sua vez, o Pós-Método é uma combinação de conhecimento teórico e todo o contexto que permeia o ensino, sempre levando em conta uma avaliação preliminar de como o indivíduo social está inserido no ambiente externo de aprendizagem, sua condição social, afetividade e outros fatores físicos e sociais que intervêm ou podem intervir no processo de ensino-aprendizagem, bem como após esse processo.

Nessa nova concepção, a pesquisa passa a ter como foco a sala de aula, de forma que a abordagem do(a) professor(a) vai se construindo a partir de uma dinâmica entre a realidade deste, de seus/suas alunos(as) e a partir dos indícios e resultados de pesquisas da área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou pedagógica. Sendo assim, o(a) professor(a) se torna um pesquisador capaz de indicar em que medida os achados da teoria auxiliam a sua prática. Isso pode possibilitar que ele tenha instrumentos que contribuam para que o mesmo aponte alternativas e faça adaptações capazes de surtir efeitos na sua sala de aula (SILVA, 2004, p. 6).

O Pós-Método permite que o professor crie seu programa de conteúdo, bem como sua proposta de trabalho, com base em uma ou várias metodologias de ensino que melhor se adaptem e atendam às necessidades dos alunos naquele contexto de ensino. “O professor em conjunto com o aluno(a) pode propiciar um ambiente onde a língua estrangeira passa a servir de instrumento para promover a comunicação” (SILVA, 2004, p. 8). Desta forma, o professor pode criar um espaço para reflexão e avaliação sobre sua prática docente e suas atitudes em sala de aula.

Esta nova metodologia de ensino busca um ambiente mais apropriado para a aprendizagem do aluno, bem como um espaço de trabalho maior para o professor que, embora consciente da responsabilidade de conhecer bem as metodologias de ensino, pode escolher o

que melhor se adequa ao seu trabalho em sala de aula, proporcionando uma aula mais significativa para ele e para os alunos. Portanto, pode-se dizer que o professor que utiliza esta metodologia de ensino é autônomo, pois coloca em prática uma teoria, baseado em sua prática, que atenda às necessidades de seu contexto (SILVA, 2004, p. 11).

Em um ensino baseado no Pós-Método, o professor precisa ter consciência de que, se a metodologia utilizada não está dando um resultado positivo, é necessário buscar novas estratégias que facilitem essa compreensão por parte do aluno. Ou seja, é uma metodologia que exige mais trabalho do professor, mas também propicia um ensino mais interessante e que gera melhores resultados. Como afirma Almeida Filho (2007, p. 65):

Ensinar uma L2 significa propiciar o desenvolvimento de uma língua não materna que os alunos não dominam bem ou que dominam com lacunas. Quando ensinamos, estamos a facilitar compreensões simultaneamente de conteúdos e do próprio sistema de língua-alvo (ALMEIDA FILHO, 2007, p. 65).

Considerações finais

Conforme dito anteriormente, este artigo se propôs fazer uma descrição dos métodos de ensino de LE, para que se possa compreender como se deu a evolução desses métodos ao longo dos anos. É válido, ainda, ressaltar que acreditamos que os métodos de ensino de línguas estrangeiras devem ser tomados pelo professor como um ponto de referência e devem ser adaptados de acordo com a situação ou contexto particular em que estiver sendo utilizado. Dessa forma, o professor utilizará métodos e abordagens que reflitam seus princípios, reduzindo a distância entre a teoria desenvolvida pelos estudiosos da língua e a prática docente, vivenciada em seu cotidiano.

REFERÊNCIAS

ALAS-MARTINS, S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue. **Revista Moara**, Belém, n. 42, p. 117-126, jul./dez. 2014.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada - Ensino de Línguas e Comunicação**. 2. ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLingua, 2007.

BOURGUIGNON, C. **L'apprentissage des langues par l'action**. L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues: douze articles pour mieux comprendre et faire le point. Barcelone : Maison des langues, 2009. p. 50-77.

CORACINI, M. J. R. F. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. **Revista Letras & Letras**, Uberlândia, v. 14, n. 1, jul./dez. 1997.

CORACINI, M. J. R. F. O sujeito tradutor entre a “sua” língua e a língua do outro. **Cadernos de Tradução**, Santa Catarina, v. 2, n. 16, p. 10-24, 2005.

DE NARDI, F. S. **Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade**: reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como língua estrangeira. Orientadora: Maria Cristina Leandro Ferreira. 2007. Tese (Doutorado em Teorias do Texto e do Discurso) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/13114/000634253.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 jan. 2020.

DEWEY, J. **A criança e o programa escolar**: vida e educação. Trad. de Anísio S. Teixeira. São Paulo: Melhoramentos, 1978.

ESCUDE, P.; JANIN, P. **Le point sur L'intercompréhension, clé du plurilinguisme**. Paris: Clé International, DEL, 2010.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Trad. Adriana Lopez. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

GALISSON, R. *et al.* **D' autres voies pour la didactique des langues étrangères**. Paris: Hatier/Didier, 1982. (Col. LAL)

GERMAIN, C. **Evolution de l'enseignement des langues**: 5000 ans d'histoire. Paris: ENSF; Crédif; Hatier; Didier, 1993. (Col. LAL)

GOETTENAUER, E. Espanhol: Língua de encontros. *In*: SEDYCIAS, J. (org.). **O ensino do espanhol no Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

HYMES, D. H. **Vers une compétence de communication**. Paris: Crédif; Hatier; Didier, 1991. (Col. LAL)

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. **Tesol Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

LARSEN-FREEMAN. On the appropriateness of language teaching methods in language and development. *In*: SHAW, J.; LUBELSKA, P.; NOULLET, M. (eds.). **Partnership and interaction**: proceedings of the fourth international Conference on Language and Development. Hanoi, Vietnam, Bangkok: Asian Institute of Technology, 2000.

LEFFA, V. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I; VANDRESEN, P. **Tópicos de lingüística aplicada**: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: EFSC, 1988. p. 211-237.

MARTINS, S. A. Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias. **Revista Internacional d'Humanitats** 41, Barcelona, p. 75-88, set./dez. 2017.

MOIRAND, S. **Enseigner à communiquer en langue étrangère**. Paris: Hâchette, 1982.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. **Tesol Quarterly**, v. 23, n. 4, p. 589-618, 1989.

PÉRES, M. J. F. **O foco da gramática no ensino contemporâneo de línguas**. 2007. 89 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, Brasília, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/3410>. Acesso em: 15 jul. 2020.

PIETRARÓIA, C. M. C.; DELLATORRE, S. K. W. O ensino do francês no Brasil. **Revista Odisseia**, Natal, n. 09, p. 97-124, jul./dez. 2012.

PUREN, C. **Histoire des méthodologies**. Paris: Nathan; Clé Internacional, 1988. (Col. Didactique des langues étrangères)

PUREN, C. Variations sul a perspective de l'agir social em didactique des langues-cultures étrangères. **Le Français dans le monde: Recherches et applications**, Paris: Clé International, n. 45, 2009.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: a Discription and Analysis**. 7. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

SILVA, G. A. A Era Pós-Método: novas concepções no ensino de línguas – o professor como um intelectual. **Linguagem e Cidadania**, Santa Maria, v. 12, 2004. Disponível em: http://www.ufsm.br/02_04/Gisvaldo.htm. Acesso em: 25 set. 2015.

SOUZA, R. E. G. **Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português**. 2013. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal. 2013.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1990.

Como referenciar este artigo:

SANTOS, M. M. R. dos. Ensino de Língua Estrangeira: os métodos. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 249-265, jul./dez., 2020. e-ISSN: 2447-3529. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v6i2.13072>

Submetido em: 28/10/2019

Revisões requeridas: 30/03/2020

Aprovado em: 20/05/2020

Publicado em: 30/09/2020