

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A ABORDAGEM COMUNICATIVA, O PÓS-MÉTODO E A PRÁTICA DOCENTE

Maria Helena Vieira ABRAHÃO*

- **Resumo:** Este artigo busca trazer algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. Inicia-se com um breve panorama dos princípios que orientam ambas as abordagens, traça-se um paralelo entre elas, apontando vários pontos de encontro, o que as caracteriza como não excludentes entre si, mas complementares. Inclui-se, nesta reflexão, uma avaliação das mesmas abordagens realizada por alunos de pós-graduação em linguística aplicada, em que consideram seus aspectos positivos e negativos, tanto em nível teórico como prático. Finaliza-se com alguns encaminhamentos para a formação docente.
- **Palavras-chave:** Ensino de língua estrangeira. Abordagem comunicativa. Pós-método. Pragmatismo baseado em princípios. Autonomia docente.

No século passado, evidenciou-se um grande número de métodos de ensino de línguas estrangeiras, todos criados com o objetivo de ensiná-las de forma bem sucedida. Saliento que o termo método, tal como usado na literatura relacionada ao ensino de línguas, não se refere ao que os professores desenvolvem em sala de aula, e sim, aos métodos estabelecidos e construídos por peritos no campo das línguas estrangeiras (KUMARAVADIVELU, 2003). Para Larsen-Freeman (1986) e para Richards e Rodgers (1986), autores que buscaram categorizá-los, classificá-los e descrevê-los, esses são onze ao todo: gramática-tradução, direto, audiolingual (audiovisual), situacional, silencioso, comunitário, sugestopédia, resposta física total, incluindo as abordagens oral, natural e comunicativa. Alguns desses métodos e abordagens foram e ainda são adotados no mundo todo, como, por exemplo, o método da gramática-tradução, ainda presente no ensino fundamental e médio brasileiro, o audiolingual, que continua sustentando algumas franquias internacionais e nacionais, e a abordagem comunicativa que, em diferentes interpretações, parece orientar o processo de ensino e aprendizagem de línguas em variados contextos públicos e privados.

A abordagem comunicativa, nascida como abordagem nocional-funcional nos anos 70 com David Wilkins (1974; 1976), tomou corpo já nos anos 80 e foi trazida ao

* UNESP – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Letras Modernas. São José do Rio Preto – SP – Brasil. 15054-000 – mhabrahao@gmail.com.

Brasil, no final da década, por professores e pesquisadores brasileiros que, em virtude da escassez de programas de pós-graduação em Linguística Aplicada no país, buscavam sua formação no exterior. Foi assim com Almeida Filho, um dos introdutores da abordagem comunicativa em nosso país, por meio de sua atuação como docente da UNICAMP e de suas inúmeras publicações. Variações dessa abordagem foram vividas em diferentes contextos escolares, como a variação temática e o ensino por tarefas, o qual predominou por muitos anos em alguns contextos, como escolas de línguas.

Nos anos 90, linguistas aplicados começaram a questionar a existência do método ideal (PRAHBU, 1990), falar sobre a morte do método (ALLWRIGHT, 1991), da condição pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994) ou de um movimento para além do método (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006, 2012). A partir da desconstrução do método, entendido como conjunto fechado de procedimentos e estratégias elaborados por teóricos, sem levar em conta necessidades locais, nasceu a proposta de uma nova pedagogia para o ensino de línguas: o pós-método.

Esses dois últimos enfoques têm, a meu ver, pontos de encontro, o que me permite vê-los até como complementares, o que pretendo demonstrar neste trabalho. Este artigo aborda, em primeiro lugar, princípios que sustentam cada abordagem, para depois compará-las, buscando seus pontos de encontro ou desencontro. Tal comparação se dá em resposta aos questionamentos de professores ao terem contato com o pós-método em cursos e programas de formação docente. Por fim, apresenta resultados de um levantamento realizado com professores e alunos de pós-graduação em linguística aplicada sobre o ensino orientado por princípios, proposto tanto pela abordagem comunicativa como pelo pós-método, bem como alguns encaminhamentos para a formação docente.

A Abordagem Comunicativa

Antes de olhar retrospectivamente para o impacto da abordagem comunicativa nos quarenta anos de sua existência, considero importante definir o termo abordagem, o que faço tomando emprestada a definição apresentada por Almeida Filho em 1993 e retomada em 2013 que, a meu ver, sintetiza muito bem as definições clássicas apresentadas na literatura por Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1986). Para o autor,

[...] uma abordagem equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e eventualmente princípios sobre o que é a linguagem humana, LE, e o que é aprender e ensinar uma língua alvo (que orienta o processo de ensino aprendizagem) (ALMEIDA FILHO, 2013, p.30).

Esta definição deixa claro que, diferentemente do método, que impõe conteúdos, procedimentos, técnicas e estratégias, a abordagem é mais ampla e flexível, pois implica

a construção do processo ensino e aprendizagem orientada por conhecimentos, crenças, pressupostos e princípios e leva em consideração o contexto de sua implementação e o público-alvo.

De acordo com os proponentes de uma abordagem comunicativa, incluindo Larsen-Freeman (1986) e Almeida Filho (2013), são os seguintes os princípios norteadores de uma prática comunicativa em sala de aula, que deixa de colocar como foco principal o desenvolvimento da competência linguística e assume que o ensino de línguas deve promover a competência comunicativa do aprendiz:

- organização do planejamento de ensino levando-se em conta os interesses e necessidades comunicativas dos alunos;
- priorização, nos planejamentos, dos aspectos semânticos (e discursivos) da língua alvo, e não dos aspectos gramaticais;
- ensino da gramática em nível discursivo e pragmático;
- desenvolvimento das 4 habilidades, de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem;
- uso de linguagem autêntica ou semi-autêntica em sala de aula;
- promoção de compreensão intercultural;
- envolvimento do aluno na interação em língua-alvo por meio do desenvolvimento de atividades (ou tarefas) comunicativas em pares ou em grupos, com foco na resolução de problemas;
- tolerância com a função mediadora ou de suporte da língua materna na aprendizagem de uma língua estrangeira;
- atenção a variáveis afetivas e aos diferentes estilos de aprendizagem dos alunos;
- avaliação da proficiência por meio de unidades discursivas reais que o aprendiz pode, de fato, realizar.

Se examinarmos o que ocorreu nos 40 anos de vida da abordagem comunicativa, podemos ver que nem todos esses princípios foram contemplados igualmente em todos os contextos, devido a inúmeras variáveis, tais como, contextos social, cultural e institucional, proficiência docente na língua estrangeira, falta de recursos materiais, número excessivo de alunos por sala e, até mesmo, devido a diferentes interpretações pelos professores das características dessa abordagem. Isso é corroborado por Hall (2011, p.93, tradução nossa), que afirma:

Discutir ensino comunicativo é de alguma forma problemático, uma vez que o termo significa coisas diferentes para pessoas diferentes e as práticas cotidianas de sala de aula podem parecer bem distintas quando os princípios da AC são aplicados em contextos sociais e educacionais diversos. Portanto, o ensino comunicativo pode ser visto como termo guarda-chuva que descreve uma mudança de pensamento sobre as propostas e processos de aprendizagem de línguas no

contexto de sala de aula (Savignon, 2004), com variadas interpretações de como isso pode ser realizado na prática. Presente em todas as manifestações da AC, no entanto, está a mudança do ensino de línguas como estruturas linguísticas individuais para o ensino de como usar a língua eficientemente na comunicação, na verdade, um movimento do ensino de línguas como competência linguística para a competência comunicativa.¹

O autor salienta também, no panorama por ele apresentado, o desenvolvimento de duas versões da abordagem comunicativa: uma versão forte e uma versão fraca. Na versão forte da abordagem comunicativa, entende-se que a língua é aprendida a partir do seu uso, na comunicação, sem a interferência e o controle do professor. Já na versão fraca, os aprendizes aprendem primeiramente sobre a língua e depois a usam na comunicação. Segundo Hall (2011, p.94, tradução nossa), “isto pode envolver um retorno ao planejamento mais cuidadosamente organizado e o uso de atividades pré-comunicativas mais controladas antes de os aprendizes se envolverem na comunicação real”.² Em nosso país, pode-se encontrar a primeira versão em escolas de idiomas ou centros de línguas, enquanto que a segunda parece predominar no ensino de línguas nos cursos de Letras nas universidades, em decorrência da preocupação não só com o desenvolvimento da competência comunicativa, mas também com o desenvolvimento da competência linguística do futuro professor. Entende-se que ele precisa ter um profundo conhecimento da estrutura da língua-alvo para poder ensinar.

No Brasil, já em 1994, Bizón apresentou e discutiu cinco diferentes interpretações da abordagem comunicativa, que já se faziam presentes nos contextos de ensino de línguas, saber: comunicativizada, funcionalizada, inocente, ultra-comunicativos / espontaneístas e crítica³ (vide quadro 1).

¹ “Discussing CLT is in some ways problematic as the term means different things to different people and everyday classroom practices can appear to be quite different when CLT principles are applied in differing social and educational contexts. Thus, CLT can be seen as an umbrella term that describes a change in thinking about the goals and processes of classroom language learning (Savignon, 2004) with a number of interpretations of how this might be realized in practice. Key to all strands of CLT, however, is the move from teaching language as individual linguistic structures to teaching people how to use language effectively when communicating, in effect a move from teaching linguistic competence to communicative competence.”

² “This might involve a return to more careful organized syllabuses and using more controlled, ‘pre-communicative’ language focused activities before learners move on to real and meaningful communication.”

³ Para maiores detalhes consulte Bizon (1994) e Vieira-Abrahão (2011).

Quadro 1 – Diferentes interpretações da abordagem comunicativa

INTERPRETAÇÕES	CARACTERÍSTICAS
COMUNICATIVIZADA	Procuram dar ao estruturalismo uma roupagem nova, apenas comunicativizando uma ou outra tarefa, sem alterar concepções básicas de linguagem, de ensinar e de aprender. Por exemplo: continuar com o LD gramatical e introduzir jogos e músicas.
FUNCIONALIZADA	Referem-se ao primeiro momento da abordagem comunicativa (movimento nocional-funcional) e organizam as experiências de aprendizagem a partir de noções e funções comunicativas, como, por exemplo, fazer um pedido em um restaurante, solicitar a conta, despedir-se.
INOCENTE	Priorizam a comunicação, a interação propositada, mas não consideram o discurso na sua dimensão sócio-histórica, de problematizar o mundo e as relações na aprendizagem da língua alvo.
ULTRA COMUNICATIVOS/ ESPONTANEÍSTAS	Consideram que ser comunicativo é ser espontâneo, o que dispensa qualquer tipo de planejamento. Para eles, a promoção de uma grande quantidade de comunicação em sala de aula já é suficiente.
CRÍTICA	Preocupam-se com as reflexões teóricas sobre a abordagem comunicativa, considerando importantes todas as fases do processo de ensino e aprendizagem. O objetivo é promover o ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e (politicamente) crítico. Dentro desta perspectiva, inserem-se as propostas de ensino temático, projetual e interdisciplinar.

Fonte: Vieira-Abrahão (2011), adaptado do diagrama “Difração do Movimento Comunicativo em suas Diversas Tendências Contemporâneas” de Bizon (1994).

Para a comparação que se pretende apresentar neste artigo, me ateei somente à versão crítica, que se preocupa com as reflexões teóricas sobre a abordagem comunicativa, considerando importantes todas as fases do processo ensino e aprendizagem. O objetivo é promover o ensino e a aprendizagem por meio de um discurso histórico e (politicamente) crítico. Dentro desta perspectiva, inserem-se as propostas de ensino temático, projetual e transdisciplinar.

A pedagogia pós-método

Sem a intenção de esgotar a questão, apresento a pedagogia pós-método, defendida por Kumaravadivelu (2003; 2006; 2012).

O autor inicia sua discussão do conceito de método, até então em uso, buscando desconstruí-lo com base em fortes argumentos, entre os quais: “Métodos são gerados com base em conceitos idealizados para contextos idealizados”⁴ (KUMARAVADIVELU, 2003, p.28, tradução nossa); O conceito de método é muito inadequado e limitado para explicar satisfatoriamente as complexidades do ensino de línguas, deixando de considerar a interação de fatores decisivos para seu sucesso: a cognição de professores e alunos; as necessidades culturais; os contextos culturais; as exigências políticas; as limitações econômicas e culturais, entre outros. Partindo dessa desconstrução, o autor propõe uma condição pós-método que se caracteriza pela inter-relação dos seguintes atributos: a busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo; a autonomia do professor e do aprendiz e o pragmatismo baseado em princípios, o qual tem o foco no como a aprendizagem na sala de aula pode ser moldada e gerenciada pelos professores como resultado de um ensino informado e de uma avaliação crítica (KUMARAVADIVELU, 2012).

Para Kumaravadivelu, a pedagogia pós-método é um sistema tridimensional constituído por três parâmetros: da particularidade, da praticidade e da possibilidade. O primeiro, o parâmetro da particularidade, busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto e situada, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socioculturais e políticas.

(O parâmetro da particularidade) requer que qualquer pedagogia de ensino de línguas para ser relevante precisa ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de aprendizes, buscando um conjunto particular de objetivos, dentro de um contexto institucional particular, inserido em um contexto sociocultural particular.⁵ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 34, tradução nossa).

Para o desenvolvimento de uma teoria e de uma prática sensível ao contexto, o professor necessita envolver-se no ciclo contínuo de observação, reflexão e ação.

O parâmetro da praticidade, por outro lado, vê o professor como gerador de teorias a partir de sua prática. Segundo o autor, é o professor na prática que, de posse de ferramentas de exploração adequadas, está mais apto para produzir tal teoria prática.

⁴ “*Methods are based on idealized concepts geared toward idealized contexts.*”

⁵ “*It requires that any language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu.*”

No caso, o autor está referindo-se novamente ao ciclo contínuo de observação, reflexão e ação.

No que diz respeito ao parâmetro da possibilidade, é derivado principalmente da pedagogia crítica Freireana, que assume a posição de que qualquer pedagogia está imbricada em relações de poder e dominação e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais. Os teóricos dessa linha de pensamento “cobram o reconhecimento das identidades dos professores e aprendizes, isto é, sua classe social, sua raça, seu gênero e etnia, e a sensibilidade para o impacto de tudo isso na educação.”⁶ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 36, tradução nossa).

O parâmetro da possibilidade busca se utilizar da consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula para que possa funcionar também como catalizadora para a busca contínua da formação identitária e da transformação social.⁷ (KUMARAVADIVELU, 2003, p.37, tradução nossa).

Para o autor, o parâmetro da possibilidade favorece programas de formação de professores que tornam possível o surgimento de consciência sociopolítica entre todos os participantes para que eles possam formar ou transformar suas identidades pessoais e sociais (KUMARAVADIVELU, 2012).

Para orientar o professor na implementação de uma pedagogia pós-método, Kumaravadivelu (2003; 2006) propôs um *framework* macroestratégico, que envolve macro e microestratégias. Macroestratégias são por ele definidas como princípios orientadores que tem origem em *insights* históricos, teóricos, empíricos e experienciais sobre o processo de ensino e aprendizagem de segunda língua. Para ele, uma macroestratégia é um plano geral, um guia amplo a partir do qual os professores são capazes de gerar suas microestratégias ou técnicas de sala de aula. “Em outras palavras, macroestratégias são operacionalizadas na sala de aula por meio das microestratégias.”⁸ (KUMARAVADIVELU, 2003, p.38, tradução nossa). As macroestratégias propostas pelo autor são: 1-Maximizar oportunidades de aprendizagem; 2- Facilitar interações negociadas; 3- Minimizar incompatibilidades perceptuais; 4- Ativar descobertas intuitivas; 5- Promover conscientização linguística; 6- Contextualizar insumo linguístico; 7- Integrar habilidades linguísticas; 8- Promover autonomia do aprendiz; 9- Assegurar relevância social e 10- Aumentar consciência cultural.

⁶ “[...] *they call for recognition of learners'and teachers'subject-positions, that is their class, race, gender and ethnicity, and for sensitivity toward their impact on education.*”

⁷ “[...] *seeks to tap the sociopolitical consciousness that participantes bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation.*”

⁸ “*In other words, macrostrategies are made operational in classroom through microstrategies.*”

Um paralelo entre a Abordagem Comunicativa (crítica) e o Pós-Método

Muitos são os questionamentos de professores e alunos de graduação e pós-graduação com relação ao pós-método. Em minha experiência como formadora e docente já ouvi comentários, tais como: “Puxa, agora que aprendi a trabalhar com a abordagem comunicativa, vem essa proposta do pós-método e me deixa sem saber o que fazer.”; “Legal o pós-método, mas e a abordagem comunicativa, como fica?”; “O pós-método anula as conquistas da abordagem comunicativa?”, o que me levou a refletir sobre ambas as abordagens de forma comparativa e o resultado dessa reflexão apresento a seguir.

Iniciando uma comparação de ambas as abordagens, tomo os três parâmetros apontados por Kumaravadivelu para orientar uma pedagogia pós-método. Como já afirmado anteriormente, o parâmetro da particularidade refere-se ao fato de que cada contexto é único, assim como cada grupo de alunos e cada professor tem suas particularidades, que devem ser levadas em conta no processo de ensino e aprendizagem. Este parâmetro vai ao encontro de uma das orientações da abordagem comunicativa que sugere que o processo de ensino e aprendizagem de línguas deve buscar atender aos interesses e necessidades dos alunos, que são particulares, assim como o são os diferentes contextos onde esse processo ocorre.

Quanto ao parâmetro da praticidade, tanto uma abordagem quanto a outra atribuem maior liberdade ao professor, que é visto como um produtor de conhecimentos a partir de sua própria prática. Ambas sugerem a análise da prática de sala de aula pelo docente, de maneira a buscar formas mais adequadas e eficientes de ensinar um determinado grupo. Na abordagem comunicativa fala-se em análise da abordagem, por meio da tríade ação-reflexão-ação, enquanto que no pós-método Kumaravadivelu refere-se a um ciclo contínuo de observação-reflexão-ação, a partir do qual o professor possa gerar a compreensão do seu trabalho e ser capaz de construir suas próprias teorias. Ambos buscam assegurar a relevância social do conteúdo ensinado em sala de aula.

Tomando o parâmetro da possibilidade, proposto pelo pós-método, que busca considerar a consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula para que possa funcionar como catalizadora para sua busca contínua da formação identitária e da transformação social, encontra-se um paralelo com a interpretação crítica da abordagem comunicativa, que se caracteriza por promover o processo de ensino e aprendizagem por meio de um discurso histórico e crítico, o que ocorre em propostas de ensino temático, que pautam-se, assim como no pós-método, no trabalho de Paulo Freire. De acordo com o pensamento freireano, qualquer pedagogia está imbricada em relações de poder e dominação e é implementada para criar e sustentar desigualdades sociais. Portanto, ambas as abordagens enfatizam a necessidade de se focalizar criticamente o momento histórico e político em que ocorre o processo de ensino e aprendizagem, bem como de reconhecer e levar em conta as identidades de

seus participantes, considerando a relevância desses fatores no desenvolvimento de um processo educativo que possa promover uma transformação social (Vide síntese no Quadro 2).

Fazendo-se um paralelo entre os atributos que caracterizam o pós-método e o que se propõe com a abordagem comunicativa, vemos uma grande semelhança. O primeiro atributo que diz respeito à busca de uma alternativa para o método e não um método alternativo, encontra eco na abordagem comunicativa que propõe uma abordagem em substituição ao método. Ambos buscam a autonomia do professor, segundo atributo colocado pelo pós-método, e ambos propõem um pragmatismo baseado em princípios: o pós-método sugere as macroestratégias para a orientação das práticas de ensino, enquanto que no ensino comunicativo tem-se princípios norteadores para uma abordagem comunicativa, ou seja, atribui-se liberdade para que o professor construa uma prática adequada a cada contexto de ensino, mas essa prática não é aleatória, e sim, informada por princípios que imprimem coerência ao trabalho docente. Não se defende um ecletismo metodológico, mas um ecletismo baseado em princípios (Vide síntese no Quadro 3).

Quadro 2 – Parâmetros de uma Pedagogia Pós-Método e Abordagem Comunicativa

PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO	ABORDAGEM COMUNICATIVA
<i>Parâmetro da particularidade:</i> busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socio-culturais e políticas.	Busca pelo atendimento dos interesses e necessidade dos alunos e consideração dos contextos de ensino e aprendizagem.
<i>Parâmetro da praticidade:</i> o professor na prática, de posse de ferramentas de exploração, está apto a produzir seu próprio ensino e suas teorias (foco na reflexão e ação contínuas).	Análise da abordagem pelo professor, de modo a se conscientizar de sua prática e buscar uma forma mais adequada de ensinar (foco na ação e na reflexão).
<i>Parâmetro da possibilidade:</i> procura reconhecer a consciência sociopolítica dos participantes do processo de ensino e aprendizagem como catalizadora para a busca permanente de formação de identidades e transformação social.	Interpretação crítica da AC: promoção do processo de ensino e aprendizagem por meio da construção de um discurso histórico e crítico. Consideração das identidades dos participantes e busca pela transformação social.

Fonte: Elaboração própria.

Quadro 3 – Atributos do Pós-Método e Abordagem Comunicativa

PEGAGOGIA PÓS-MÉTODO	ABORDAGEM COMUNICATIVA
Busca uma alternativa para o método e não um método alternativo.	Propõe uma abordagem em substituição ao método.
Propõe a autonomia do professor.	Propõe a autonomia do professor.
Pragmatismo baseado em princípios (propõe as macroestratégias).	Pragmatismo baseado em princípios (indica princípios norteadores para uma prática comunicativa).

Fonte: Elaboração própria.

Uma comparação das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu com os princípios norteadores de uma abordagem comunicativa mostra também pontos de encontro. Quanto ao ensino da gramática, o pós-método defende como necessário promover a conscientização linguística do aprendiz, que deve ser estimulado a descobrir as regularidades linguísticas de forma intuitiva. A abordagem comunicativa propõe igualmente a necessidade de se oferecer condições para a aprendizagem consciente das regularidades linguísticas, especialmente quando requeridas pelo aprendiz, e que o ensino da gramática seja sempre realizado dentro do nível discursivo e pragmático. Ambas as abordagens defendem que o insumo linguístico seja sempre apresentado de forma contextualizada e que o aprendiz tenha um papel ativo na compreensão e no estabelecimento de suas regularidades. Assim, não se parte das regras para a exemplificação com excertos do discurso, mas sim, do discurso para o levantamento e compreensão das regras de funcionamento da língua pelo próprio aprendiz.

A macroestratégia “integrar habilidades linguísticas” encontra eco no princípio comunicativo de que as quatro habilidades linguísticas – ouvir, falar, ler e escrever – devam ser desenvolvidas de forma integrada, desde o início do processo de ensino e aprendizagem de línguas e não de forma isolada como se fazia na abordagem tradicional.

O posicionamento de ambas as abordagens com relação à cultura é também próximo: enquanto o pós-método fala que o ensino de línguas deve promover uma compreensão intercultural, fala-se na abordagem comunicativa em aumentar a consciência cultural, envolvendo tanto a cultura do aprendiz quanto a cultura da língua alvo. Além disso, evidencia-se em ambos os enfoques a importância da interação para a negociação de significados, por meio do desenvolvimento, de forma autônoma, porém mediada, de atividades e tarefas comunicativas, na busca de resolução de problemas, maximizando assim as oportunidades de aprendizagem.

Paralelamente à macroestratégia “minimizar incompatibilidades conceituais”, que a meu ver refere-se às crenças ou racionalidades trazidas pelos aprendizes e professores ao processo de ensino e aprendizagem (BARCELOS; VIEIRA ABRAHÃO, 2006; TUDOR, 2001) e que precisam ser consideradas para que o ensino e a aprendizagem

possam ser bem sucedidos, vemos que a abordagem comunicativa chama a atenção para variáveis afetivas como ansiedade, inibição, empatia com as culturas dos povos falantes da LE e aos diferentes estilos de aprendizagem, aspectos esses que podem igualmente interferir no processo de ensino e aprendizagem. Muito embora não se refiram exatamente aos mesmos aspectos, pode-se verificar que ambos se preocupam com fatores subjetivos e particulares de alunos e professores, os quais podem exercer influência no processo se não considerados (vide Quadro 4).

Quadro 4 – Macroestratégias (PM) e Princípios (AC)

PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO	ABORDAGEM COMUNICATIVA
Assegurar a relevância social do ensino	Assegurar a relevância social do ensino
Contextualização do insumo linguístico	Contextualização do insumo linguístico
Ativar descobertas intuitivas e promover a conscientização linguística	Promover a conscientização linguística; ensino da gramática em nível discursivo e pragmático
Integrar habilidades linguísticas	Desenvolvimento das 4 habilidades (de forma integrada) desde o início do processo
Promover a compreensão intercultural	Aumentar a consciência cultural
Maximizar oportunidades de aprendizagem	Valorizar o processo de aprendizagem
Facilitar interações negociadas	Promover situações de interação (em pares e em grupos)
Promover a autonomia do aprendiz	Promover a aprendizagem autônoma
Considerar aspectos subjetivos (minimizar incompatibilidades perceptuais)	Considerar aspectos subjetivos (atenção a variáveis afetivas como ansiedade, inibição, empatia com os falantes de LE e aos diferentes estilos de aprendizagem)

Fonte: Elaboração própria.

Alguns dos princípios da abordagem comunicativa mencionados anteriormente não parecem ter sido preocupação dos proponentes do pós-método, a saber: o uso de linguagem autêntica ou semi-autêntica na sala de aula, tolerância explícita com a função mediadora, de suporte, de LM na aprendizagem de uma LE, talvez pelo fato de estar voltado principalmente para o ensino de segunda língua, e avaliação do progresso ou proficiência dentro de unidades discursivas reais que o aluno pode de fato realizar.

Como afirma Kumaravadivelu (2003, p.38, tradução nossa), “macroestratégias são definidas como princípios orientadores derivados de intravisiões históricas, teóricas, empíricas e da experiência relacionadas ao ensino e aprendizagem de segunda língua”. Assim sendo, penso que a abordagem comunicativa pode ser incluída como um elemento constituinte do pós-método, por ser a abordagem que o antecedeu, de certa forma. Isso pode, talvez, explicar a proximidade entre ambas as abordagens, o que as torna até complementares.

A abordagem comunicativa foi, a meu ver, um primeiro movimento pós-método, já que se afastou do método enquanto conjunto de procedimentos, técnicas e estratégias pré-estabelecidas a serem aplicadas em toda e qualquer situação de aprendizagem, sem considerar o aprendiz e o contexto, e propôs um conjunto de princípios orientadores para uma prática situada, sensível ao contexto, ao professor e aos aprendizes, que permite uma maior autonomia ou agenciamento por parte do docente. Como afirmou Hall (2011), a abordagem comunicativa foi interpretada de diferentes maneiras e, acrescento eu, adequada às diferentes necessidades contextuais, sem contudo deixar de lado o objetivo maior que é promover a competência comunicativa do aprendiz.

A pedagogia pós-método proposta por Kumaravadivelu (1994, 2003, 2006 e 2012) tem muito a ver com a abordagem comunicativa, o que me leva a afirmar que ela pode ser vista como uma retomada, uma síntese ou uma atualização da AC. Essa minha perspectiva coaduna, de certa forma, com a visão de Bell, que diz:

A pedagogia pós-método pode portanto ser vista como tanto como uma tentativa de entender a mudança de paradigma pelo qual passou o ensino de L2 nos últimos 40 anos, como uma tentativa de unificar práticas de uma forma mais holística. A metodologia pós-método, portanto, ao invés de ir além do método, pode ser compreendida como uma síntese de vários métodos sob o guarda-chuva do CLT, ou o que Liu (1995) intitula ‘um método redefinindo condição’ (BELL, 2003, p.176, tradução nossa).¹⁰

O que pensam professores em formação sobre o ensino baseado em princípios

Considero importante acrescentar a esta reflexão um pouco do que pensam os professores atuantes e em formação na pós-graduação em linguística aplicada

⁹ “Macrostrategies are defined as guiding principles derived from historical, theoretical, empirical and experiential insights related to L2 learning and teaching.”

¹⁰ “Postmethod pedagogy can therefore be seen as both an *attempt to understand the paradigm shift that L2 education has gone through in the past 40 years* and *an attempt to unify practices in a more holistic way*. . . Postmethodology, therefore, rather than going beyond method, may be understood as *a synthesis of various methods under the umbrella of CLT*, or what Liu (1995) calls a ‘method redefining condition’”.

sobre essas abordagens que, ao invés de oferecerem modelos prontos para serem implementados em todo e qualquer contexto, oferecem a eles maior autonomia na organização e implementação de suas práticas, desde que se orientem por princípios mais amplos. Alguns resultados obtidos por um levantamento feito junto a uma classe de vinte alunos de pós-graduação, em uma disciplina intitulada “Ensino de Línguas na Contemporaneidade”, após leituras e discussões sobre abordagem comunicativa e pós-método, foram agrupados em aspectos positivos e negativos dessas propostas, os quais apresento a seguir.

Como aspectos positivos os pós-graduandos afirmaram que o ensino baseado por princípios promove:

- autonomia do professor;
- construção colaborativa de conhecimentos;
- centralização no aluno;
- foco nas necessidades do aluno e no contexto sócio-político-econômico;
- empoderamento do professor como construtor do saber;
- ecletismo (baseado em princípios);
- respeito às culturas locais;
- fortalecimento do senso de plausibilidade (PRAHBU, 1990);
- espaço para a reflexão na prática;
- proposta ética;
- criatividade do professor na elaboração de atividades;
- embasamento teórico-filosófico (em especial as macroestratégias);
- uma proposta *bottom-up*.

Como dificuldades e aspectos negativos, eles salientaram:

- A era pós-método cria mais distância entre teoria e prática;
- Há necessidade de uma formação (teórico-prática) sólida;
- Práticas exigem maior tempo para preparo das aulas;
- O método (em comparação à abordagem) faz o professor pensar, refletir;
- Há dificuldade de implementação em turmas numerosas;
- Impõem a morte dos métodos;
- Exigem conhecimento prévio que muitos professores não têm;
- Há geração de custos para a elaboração de atividades. Quem paga?;
- Podem ser confundidas com o ecletismo aleatório;
- (O pós-método) pode ser visto mais como uma discussão ideológica que pedagógica;
- Desconsideram os aspectos positivos do método;
- O emporamento pode levar a uma subestimação do professor (como se o professor fosse desprovido de poder).

Observa-se, nas ponderações positivas dos professores, que essas propostas são vistas com éticas, originárias das práticas (*bottom-up*), levam a uma formação teórico-prática, promovem a autonomia, o empoderamento e a criatividade do professor, levam em conta o contexto sócio-político-econômico e cultural dos participantes e suas necessidades. Promovem também um espaço para a reflexão crítica sobre as práticas e para a construção colaborativa de conhecimento.

Pode-se observar que, conquanto considerem positivas as novas propostas, fatores da macroestrutura da instituição escolar são mencionados como dificultadores para sua possível implementação, como por exemplo, número excessivo de alunos em sala de aula, falta de tempo para o preparo de aulas mais elaboradas, falta de recursos materiais e de apoio financeiro para a elaboração de materiais didáticos compatíveis e a formação teórico-prática do professor que, segundo os respondentes, é essencial e nem sempre adequada. Alguns chegaram a defender o método, salientando ter ele aspectos positivos que são ignorados pelas novas propostas, que declararam a sua morte.

Essas dificuldades apontadas pelos professores coincidem com ponderações sobre a implementação do pós-método presentes na literatura especializada. Crookes (2009), por exemplo, salienta que a maioria dos professores de línguas não são totalmente livres para fazerem suas opções metodológicas, pois são limitados por convenções sociais, pelas expectativas dos alunos e pelas políticas educacionais. Akbari (2008), por outro lado, afirma que o pós-método exige muito do professor e projeta uma realidade hipotética que não leva em conta as realidades sociais, políticas e culturais do cotidiano de alunos e professores. Ele reconhece que nem todos os professores têm tempo, recursos e vontade de carregar nas costas a responsabilidade e as tomadas de decisão que o pós-método exige deles.

Considerações Finais

Este artigo trouxe à tona algumas reflexões sobre duas metodologias contemporâneas de ensino de línguas que têm permeado as discussões em cursos de formação de professores, buscando mostrar aproximações entre ambas, como se uma tivesse vindo para complementar a outra, contudo fazendo uso de novas terminologias. Com o intuito de registrar a reação dos professores em formação a essas teorias e práticas, finalizo o artigo com um levantamento realizado em uma disciplina de pós-graduação, em que após a leitura e discussão sobre abordagem comunicativa e pós-método, os alunos se posicionaram sobre essas abordagens. Tais posicionamentos sugerem que, muito embora vejam muitos pontos positivos nessas propostas, ainda salientam questões da macroestrutura institucional que dificultam sua implementação, além de tocarem na questão da formação inadequada do professor e na necessidade de uma formação teórico-prática consistente, para que o professor possa navegar para além do método.

Todas essas questões, já frequentes no discurso daqueles que defendem uma educação renovada e de qualidade, precisam ser revistas, se quisermos reverter o ensino de línguas que se apresenta em nossas escolas, especialmente as de ensino fundamental e médio. Alguns caminhos possíveis para reverter tal situação, na formação inicial ou continuada, seriam:

1. Possibilitar o desenvolvimento da competência linguístico-comunicativa do professor de línguas, para que ele possa atuar de forma independente de um determinado método, prescrito por um livro didático;
2. Propiciar ao professor uma formação teórico-prática sólida, permeada por uma reflexão crítica das teorias acadêmicas, daquelas geradas pelos professores atuantes, que também são produtores de teorias, bem como das práticas observadas e vivenciadas em contextos diversos;
3. Criar condições de interação constante entre os professores em formação, para que possam coconstruir conhecimentos e trabalhar colaborativamente na construção de suas práticas, passando pelo ciclo de observação-reflexão-ação.

Conquanto aponte alguns caminhos como formadora, urge cobrarmos das autoridades melhorias substanciais na educação de línguas deste país, para que as dificuldades e impedimentos impostos pelas macroestruturas políticas, sociais e institucionais possam ser contornados para facilitar o trabalho daqueles que acreditam em mudanças e melhores resultados educacionais.

SOME REFLECTIONS ON COMMUNICATIVE APPROACH, POSTMETHOD AND TEACHING PRACTICE

- **Abstract:** *This article brings some reflections on communicative approach, post-method and teaching practice. It starts with a brief overview of principles which guide both approaches, makes a comparison between them, pointing at several common points which characterize them not as excludent approaches, but complementary ones. It also includes, in this reflection, an evaluation of the same approaches by applied linguistics graduate students in which they take into account their positive and negative aspects in theoretical and practical levels. Finally, implications for teacher education are brought.*
- **Keywords:** *Foreign language teaching. Communicative approach. Postmethod. Pragmatism based on principles. Teacher autonomy.*

REFERÊNCIAS

- AKBARI, R. Postmethod Discourse and Practice. **TESOL Quarterly**, Malden, v.42, n.4, p.641-52, 2008.
- ALLWRIGHT, D. The Death of Method. **CRILE Working Paper**, Lancaster, n.10, 1991.
- ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Pontes, 2013.
- ANTHONY, E. Approach, Method and Technique. **English Language Teaching**, Oxford, n.17, p.63-67, 1963.
- BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.
- BELL, D.M. Method and Postmethod: are they really so incompatible?. **TESOL Quarterly**, Malden, v.37, n.2, p.325-336, 2003.
- BIZON, M.C.C. **Características da interação em contexto de ensino regular e em contexto de ensino interdisciplinar de Português-Língua Estrangeira: um estudo comparativo**. 1994. 349 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.
- CROOKES, G. **Values, Philosophies, and Beliefs in TESOL: Making a Statement**. Cambridge: CUP, 2009.
- HALL, G. **Exploring English Language Teaching: Language in Action**. New York: Routledge, 2011.
- KUMARAVADIVELU, B. **Language Teacher Education for a Global Society**. New York: Routledge, 2012.
- _____. **Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod**. Mahwah, NJ: Routledge, 2006.
- _____. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.
- _____. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second-Foreign Language Teaching. **TESOL Quarterly**, Alexandria, VA, v.28, n.1, p.27-48, 1994.
- LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- PRABHU, N.S. There is no best method-why? **TESOL Quarterly**, Malden, v.24, n.2, p.161-72, 1990.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

TUDOR, I. **The Dynamics of the Language Classroom**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

WILKINS, D. **Notional Syllabyses**. Oxford: Oxford University Press, 1976.

_____. Grammatical, Situational and notional syllabuses. In: A.I.L.A. CONGRESS, 3., 1974, Copenhagen. **Papers...** Copenhagen: AILA, 1974.

VIEIRA-ABRAHÃO, M.H. A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, R.F.; ARAUJO, V.A. (Org.). **Formação de Professores de Línguas: Ampliando Perspectivas**. Jundiaí, SP: Paco Editores, 2011. p.155-174.

