

Como ensinar línguas?

Do método ao pós-método

Marina Grilli¹ | FEUSP

Este artigo reúne informações sobre os tradicionais métodos de ensino de línguas e introduz o conceito de pós-método. Trata-se de um desdobramento do *workshop* para professores de alemão que ministrei em setembro de 2019 na APPA (SP), no qual revisei brevemente os grandes métodos de ensino de línguas e busquei provocar reflexões sobre as dificuldades de seguir um único método ao ensinar língua para um aprendiz ou grupo de aprendizes, desconsiderando uma série de fatores que influenciam a aula.

Ainda que não se trate de informações novas na área de pesquisa do ensino de línguas, a decisão de reuni-las aqui em uma espécie de guia tem o objetivo de facilitar o trabalho dos professores que criticam a ausência de diálogo entre o conhecimento produzido na academia e a realidade das salas de aula.

MÉTODO, METODOLOGIA E ABORDAGEM

Ao preparar uma aula de língua, existem alguns fatores, conhecidos de

todo professor, que não podem ser negligenciados. Primeiro, define-se o objetivo da aula; então, o conceito de ensino que embasará a aula e os princípios didáticos a serem seguidos pelo professor. A seguir, as estratégias para ensinar e os tipos de exercícios que os aprendizes deverão fazer, em conjunto com os materiais didáticos a serem empregados. É necessário, ainda, especificar quais recursos midiáticos serão utilizados e qual será a forma de avaliação do conteúdo a ser aprendido naquela aula (EDMONDSON & HOUSE, 2006, p. 113).

Segundo Edmondson & House (2006,

pp. 112-113), essa sequência de decisões a serem tomadas para a aula é intuitiva, e a ela dá-se o nome de metodologia. O método, por sua vez, é um pacote contendo respostas prontas a pelo menos uma parte delas. Para Anthony (1963), o método é um plano para a apresentação ordenada do conteúdo e está de acordo com uma abordagem. Funk (2010) observa que abordagens são passíveis de integração a métodos diferentes.

Desse modo, é possível entender metodologia e abordagem como conceitos semelhantes, embora não idênticos: enquanto a metodologia é compreendida como um conjunto de decisões a serem tomadas, a abordagem é o fundamento por trás delas.

OS GRANDES MÉTODOS

O primeiro método de ensino de línguas foi o Método de Gramática e Tradução (MGT). Segundo Edmondson

¹ Doutoranda na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP).

& House (2006, p. 114), elementos deste método sempre estiveram presentes no ensino de línguas, mas só foram reconhecidos como um método propriamente dito ao final do século XVIII. Basicamente, a concepção de aprendizagem de língua daquela época se resumia a memorizar palavras e regras gramaticais. A aula consistia na apresentação de um tópico gramatical, na produção de frases que mobilizassem esse tópico e, por fim, na elaboração de traduções e versões de trechos de obras literárias. Também havia exercícios de ditado, elaboração de resumos e escrita livre, mas o grande foco da aprendizagem de outras línguas era o acesso aos bens culturais produzidos nas línguas de prestígio, como pilar da formação espiritual do aprendiz. As aulas eram ministradas em língua materna, e a correção gramatical era fundamental (cf. NEUNER & HUNFELD, 1993).

Ao final do século XIX, foi proposto o Método Direto como reação ao MGT. A Revolução Industrial já estava em curso, e o foco da aprendizagem de línguas deixou de ser o acesso a obras literárias para recair sobre a comunicação em situações cotidianas. Por esse motivo, a língua materna não era utilizada nas aulas, a fim de que o aprendiz dominasse a linguagem oral, de forma intuitiva, assim como as crianças pequenas aprendem a língua materna (cf. EDMONDSON & HOUSE, 2006, p. 115; NEUNER & HUNFELD, 1993, p. 33).

Algumas décadas depois, o treinamento em línguas estrangeiras dos soldados dos EUA durante a II Guerra Mundial deu origem ao que seria denominado Método Audiolingual: a partir da análise estruturalista da língua e de um conceito behaviorista de aprendizagem, o método preconizava a repetição de

sequências orais até que se tornassem automáticas; nas palavras de Rösler (2012, p. 72), tratava-se de “apresentações de tópicos gramaticais fantasiadas de diálogos”². Portanto, quaisquer erros deveriam ser imediatamente corrigidos, para que não se consolidassem.

É interessante notar que Anthony (1963) considera o chamado Método Audiolingual, ou áudio-oral, como abordagem. Segundo o autor, dois dos pressupostos linguísticos que constituem essa abordagem são os seguintes: que a língua é um hábito, e hábitos são estabelecidos por repetição; a oralidade precede a escrita, e a compreensão precede a produção. A partir desses pressupostos, desenvolve-se o método a ser empregado em sala de aula. Entretanto, a maior parte dos autores utiliza o termo “método audiolingual”, por entender que o conceito traz especificações relativas aos princípios e estratégias de ensino, tipos de exercícios e forma de avaliação.

Concomitantemente ao surgimento do Método Audiolingual nos EUA, surgiu na França o Método Audiovisual, que guarda muitas semelhanças com aquele. O desenvolvimento da oralidade antes da escrita e da compreensão antes da produção, bem como a ausência de explicações explícitas sobre regras gramaticais, estão entre as características em comum. No Método Audiovisual também se dava grande importância ao estabelecimento de associações entre imagem e som na aprendizagem de vocabulário, embora muitos conceitos não possam ser exprimidos tão facilmente por meio de uma imagem, e à pronúncia do falante nativo: caso o professor não o fosse, deveria apresentar todo o conteúdo de áudio das aulas em fitas gravadas por um nativo (EDMONDSON &

HOUSE, 2006, pp. 117-118). Os cursos eram concebidos para uma carga horária intensiva: idealmente, seis horas diárias de aula, durante seis dias da semana!

Até aqui, está claro o papel de grande influência que a linguística e a psicologia exerciam sobre a aula de língua estrangeira, conforme apontam Edmondson & House (2006, p. 124). Na década de 1960, os avanços da psicologia cognitiva e os pressupostos da gramática gerativa – segundo a qual um número finito de recursos linguísticos pode gerar um número infinito de frases – se refletiram em novas propostas de ensino. Surgia assim a abordagem cognitiva, com foco na capacidade do aprendiz de descobrir as regularidades (EDMONDSON & HOUSE, 2006, p. 119) da língua estrangeira e as diferenças sistemáticas entre esta e sua língua materna. Desse modo, já não havia especificações muito rígidas sobre o que o professor deveria fazer em sala de aula, ou sobre utilizar ou não a língua materna. Assim, começava a transparecer que o conceito de método poderia ser falho.

O desenvolvimento da psicologia humanista, centrada no desenvolvimento da personalidade do sujeito, contribuiu para o surgimento de métodos menores, chamados por Rösler (2012, pp. 88-91) “métodos alternativos”. Não cabe detalhar tais métodos neste espaço, mas é possível afirmar que a sugestopédia, a resposta física total [*total physical response*] e o modo silencioso [*the silent way*] são alguns dos métodos alternativos que se tornaram mais conhecidos, e cujos recursos permanecem presentes em alguns formatos de aulas de língua estrangeira.

A próxima virada da Linguística foi a pragmática, que passou a considerar a construção de significado na comunicação

² No original, “Dialoge verkleidete Grammatikpräsentationen”. Tradução minha.

como advinda não só da estrutura da língua, mas também de suas funções, dando origem à Abordagem Comunicativa (cf. RÖSLER, 2012, pp. 76-80). Um pressuposto central dessa abordagem é que a aprendizagem ocorre quando o aprendiz se comunica; por isso, os exercícios de prática oral em sala de aula deixaram de girar em torno da reprodução de supostas rotinas cotidianas, abrindo espaço para a comunicação autêntica de informações e impressões dos aprendizes. Edmondson & House (2006, p. 120) identificam nessa abordagem quatro tipos de exercícios, em sequência: exercícios receptivos, reprodutivos, produtivos e criativos. Assim, as aulas partem das práticas em que o aprendiz segue um roteiro para descobrir uma informação que falta (*information gap*), passam pela representação de determinados papéis em simulações e chegam aos debates e discussões sobre temas relevantes.

Por fim, percebeu-se que não era possível estabelecer comunicação autêntica em língua estrangeira sem compreender a perspectiva a partir da qual o interlocutor vê o mundo e expressa sua visão. Cunhou-se o termo Abordagem Intercultural para designar essa perspectiva, em que o objetivo já não é imergir o aprendiz em uma “cultura-alvo”, a fim de que ele a assimile por completo, e sim, oferecer recursos para compreender o lugar de fala do outro e expressar-se com empatia. Edmondson & House (2006, p. 121) reforçam que, de qualquer forma, o foco da aula de língua deve permanecer na língua.

QUESTIONANDO OS MÉTODOS

Nota-se que é possível combinar as abordagens surgidas desde meados da

década de 1970 a diversas estratégias e técnicas percebidas, inicialmente, como partes integrantes de métodos específicos. Segundo Funk (2010), uma concepção global de método também não é capaz de descrever a variedade de cenários de ensino-aprendizagem e de formatos de exercícios que podem advir de influências da cultura local.

Desse modo, foi ficando claro que não existia um método perfeito de ensino de línguas. Kumaravadivelu (2006, pp. 163-168) elencou cinco mitos concernentes ao método: além do mito de que existe um método ideal, já pronto, apenas aguardando para ser descoberto, o qual já desconstruímos nas páginas anteriores, o autor também coloca como mitos as seguintes afirmações acerca do método:

- O método constitui o princípio organizador do ensino de língua.
- O método tem um valor universal e a-histórico.
- O método é neutro e não tem motivação ideológica.

O último dos cinco mitos elencados pelo autor é o de que pesquisadores concebem o conhecimento, e professores consomem o conhecimento, como se não tivessem autonomia alguma para elaborar hipóteses e teorias a partir de suas experiências em sala de aula.

Por fim, Kumaravadivelu (2006, p. 84) afirma que o método proposto por teóricos não é o mesmo método praticado por professores; até mesmo professores que afirmam seguir um método em particular não aderem, na prática, a todos os princípios associados ao mesmo. De fato, podemos constatar essa verdade em nossas salas de aula: frequentemente, é necessário modificar a ordem das etapas planejadas para a aula ou adaptar exercícios, a fim de atrair a atenção e o

interesse dos aprendizes, de acordo com seu perfil de aprendizagem.

A CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO

Desde a década de 1990, diversos autores têm abandonado a fixação pelo método de língua estrangeira e se voltado a examinar a condição pós-método (cf. PRABHU, 1990; ALLWRIGHT, 1991; KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006; entre outros). Nesse contexto, Kumaravadivelu (2006) estabeleceu três dimensões ou parâmetros que devem constituir a aula de língua estrangeira sob a perspectiva pós-método: o parâmetro da *particularidade*, o parâmetro da *praticabilidade* e o parâmetro da *possibilidade*.

O parâmetro da particularidade defende a adequação dos procedimentos de ensino de LE às particularidades linguísticas, socioculturais e políticas do local onde ocorre; o parâmetro da praticabilidade defende que o professor deve gerar teorias a partir de sua prática e deve colocar em prática o que teoriza, constituindo-se como sujeito autônomo do processo de ensino; o parâmetro da possibilidade está relacionado a uma pedagogia atenta às relações de poder no ambiente de ensino, que leve em conta a identidade e as experiências dos aprendizes, possibilitando transformações sociais.

O autor (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 201) sugere também dez macroestratégias que devem nortear o trabalho do professor de línguas. São elas:

1. Maximizar as oportunidades de aprendizagem;
2. Facilitar a interação negociada;
3. Minimizar os desencontros perceptuais;
4. Ativar a heurística intuitiva;

5. Incentivar a consciência linguística;
6. Contextualizar o *input* linguístico;
7. Integrar as habilidades linguísticas;
8. Promover a autonomia do aprendiz;
9. Aumentar a consciência cultural;
10. Assegurar relevância social.

A partir dessas macroestratégias, o professor decide livremente as atividades a realizar em sala de aula.

Funk(2010b,p.942)observaqueavariedade de cenários de ensino-aprendizagem e de formatos de exercícios existentes não se enquadra em nenhum método específico, assim como grande parte dos materiais didáticos atuais. As recomendações de Kumaravadivelu para o ensino de línguas na chamada era pós-método serviram como inspiração para seus aclamados doze princípios didático-metodológicos para a aula de alemão como LE (cf. FUNK, 2010b, pp. 943-944), listadas abaixo.

1. Ensino pautado na ação
2. Ensino pautado no conteúdo

3. Ensino pautado nas tarefas
4. Individualização e personalização
5. Incentivo à autonomia
6. Incentivo à interação
7. Incentivo à reflexão
8. Automatização
9. Transparência e participação
10. Cultura de avaliação
11. Plurilinguismo
12. Sensibilidade à cultura de partida e à cultura-alvo

Não são poucas as semelhanças entre os princípios encontrados em ambas as listas; é possível afirmar que elas se complementam, pois, enquanto Kumaravadivelu se ocupa majoritariamente da filosofia por trás da aula pós-método, Funk debruça-se mais sobre algumas questões práticas, como a necessidade de tornar automático o uso do conteúdo aprendido e de considerar múltiplas formas de avaliação, selecionando aquela(s) que esteja(m) mais de acordo com as necessidades de cada aprendiz ou turma.

A CONDIÇÃO PÓS-MÉTODO NA PRÁTICA DE SALA DE AULA

A seguir, vamos dar dois exemplos de como a condição pós-método se aplica à prática de sala de aula, a partir de conteúdos apresentados em livros didáticos de alemão. Para tanto, selecionamos dois trechos de livros para o nível A1 – afinal, quanto mais avançado o nível, mais fácil inserir na aula discussões que transcendam o campo semântico ou o tópico de gramática apresentado em cada aula. Porém, os princípios norteadores da condição pós-método preconizam justamente que a contextualização do conteúdo aprendido em relação à realidade dos aprendizes é mais importante do que quaisquer prescrições metodológicas.

A figura 1 mostra uma atividade do livro *Tangram aktuell 1*, (DALLAPIAZZA & JAN, 2004, p. 10), em que o aprendiz deve listar os nomes dos países sob o continente em que estão localizados. A princípio, o ato de reconhecer os nomes dos países

Figura 1. Atividade sobre nomes de países, nível A1

Woher kommen Sie?

C 1 Sortieren und ergänzen Sie.

Nordamerika **Südamerika** **Europa** **Afrika** **Asien** **Australien**

Kanada Brasilien Polen Namibia Japan Australien

Argentinien ♦ Australien ♦ Brasilien ♦ Chile ♦ China ♦ Indien ♦ Indonesien ♦ Italien ♦ Japan ♦ Kanada ♦ Kenia ♦ Marokko ♦ Namibia ♦ Neuseeland ♦ die Niederlande ♦ Österreich ♦ Polen ♦ die Schweiz ♦ die Türkei ♦ die USA ♦ Vietnam ♦ ...

ajuda a ativar a heurística intuitiva do aprendiz, aumentando sua consciência linguística, já que o aprendiz – ao menos o aprendiz brasileiro – certamente é capaz de reconhecer ao menos a maior parte dos países mencionados.

Cabe ao professor, portanto, integrar as habilidades linguísticas relacionadas à escrita e à oralidade, a fim de minimizar equívocos quanto à pronúncia dos nomes dos países; afinal, a semelhança nas formas desses nomes em várias línguas pode levar a esse tipo de equívoco.

O grande diferencial dessa atividade conforme os pressupostos do pós-método pode surgir na contextualização do *input* linguístico: por que os autores do livro selecionaram esses países? O que sabemos sobre cada um deles? Por que sabemos muito mais sobre alguns do que sobre outros? Essas questões despertam a conscientização cultural, e é possível expandi-las: como estão divididos os continentes? Por que a América Central não aparece na lista? Que tipo de visão de mundo isso permite pressupor que os autores do livro tenham? Em que medida ela difere da nossa? Serão ambas distorcidas na mesma medida, ou existe um ponto de vista mais correto do que outro?

Dessa forma, o professor garante tanto a “transmissão” do conteúdo trabalhado em aula quanto a relevância

social desse conteúdo, sem perder a autonomia para determinar qual será o tempo dedicado à prática da escrita e da pronúncia, se a atividade será realizada de forma individual e silenciosa ou em grupos, entre outros pormenores da aula que só o professor tem autoridade para decidir, e não qualquer pesquisador da área ou coordenador pedagógico que não esteja em sala de aula com aquele grupo de aprendizes.

Ainda é possível afirmar que o trabalho com o exercício mostrado na figura 1 remete ao menos a dois princípios da lista de Funk: o incentivo à reflexão e a sensibilidade à cultura de partida e à cultura-alvo. Afinal, aquilo que sabemos – ou acreditamos saber – sobre qualquer um dos países citados não só se refere a questões culturais, mas também tem a ver com aquilo que consideramos como cultura.

A figura 2 mostra cinco textos curtos retirados do livro *Studio 21* (FUNK & KUHN, 2013, p. 72), que apresentam cinco pessoas ou famílias e os tipos de moradia em que vivem.

Ao relacionar esses textos com as figuras que os acompanham, conforme o enunciado do exercício, os aprendizes entram em contato com formas de moradia que talvez lhes sejam completamente desconhecidas, por serem incomuns no

Brasil. Torna-se imprescindível, então, que o professor atue no sentido de minimizar os desencontros perceptuais e facilitar a interação negociada, contextualizando o *input* linguístico relativo a cada tipo de casa à cultura em que se inserem – o que pressupõe o plurilinguismo na aula, pois talvez não seja possível encontrar palavras semelhantes para todas as casas em ambas as línguas. Perceber esse fato contribui para aumentar a consciência cultural dos aprendizes.

Assim, além do incentivo à reflexão e da sensibilidade à cultura de partida e à cultura-alvo, é fácil trabalhar também o princípio de individualização e personalização, ao incentivar que cada aprendiz descreva a construção onde mora.

A relevância social da atividade fica por conta da comparação entre os possíveis estilos de vida das famílias citadas no exercício e de famílias semelhantes no Brasil. Quais das casas citadas podem ser encontradas no Brasil? Por quê? Por que algumas delas não são comuns por aqui? Quais os principais critérios para decidir onde morar? Qual o papel da renda familiar nessa escolha? Quais serão os critérios na Alemanha? Em que eles se diferenciam dos critérios no Brasil?

Desse modo, a aula conduzida a partir dos princípios e estratégias pós-método permite que se aprenda língua e se relacione o conteúdo aprendido às interações sociais cotidianas de cada aprendiz, tornando-o um cidadão mais consciente e fazendo com que o conteúdo linguístico se fixe de forma mais sólida em sua memória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, procurei resumir os princípios e as estratégias de aula que se

Figura 2. Atividade sobre tipos de moradia, nível A1

1 Wer wohnt wo? Lesen Sie die Texte und ordnen Sie die Fotos zu.

1. Petra Galle (39) und ihr Mann Guido (41) wohnen in Olpe. Sie haben zwei Kinder: Mia (9) und Annika (5). Sie haben ein Haus mit Garten. Petra findet den Garten zu groß.
2. Uli Venitzelos (49) und seine Kinder David (22) und Lena (17) haben eine Altbauwohnung in der Goethestraße in Kassel. Sie leben gerne in der Stadt.
3. Hans-Jürgen und Eva Prohaska (beide 72) wohnen auf dem Land in der Nähe von Puchberg. Ihr Haus ist ziemlich alt, aber sehr groß. Sie sagen: „Unser Haus liegt sehr ruhig.“
4. Anja Jungblut (24) studiert in Dresden. Sie hat ein Zimmer im Studentenwohnheim im Hochhaus in der Petersburger Straße. Ihr Zimmer ist 14 qm groß. Anja findet das Zimmer sehr klein und das Wohnheim zu laut.
5. Paolo Monetti (55) und Kateryna Guzieva (54) leben in Mainz. Sie haben ein Reihenhaus. Sie finden das Haus klein, aber gemütlich. Und die Nachbarn sind nett.

relacionam ao conceito pós-método no ensino de línguas, a fim de incentivar os professores à reflexão sobre suas práticas e de oferecer uma base sobre a qual possam construir seu planejamento de aulas, com a segurança de que não têm o dever de seguir um método específico.

Vilson Leffa (2012, p. 391) define o método como “um sistema de prescrições elaboradas para o professor, de cima para baixo”, e a condição pós-método como “um reconhecimento da capacidade de subversão do professor, que, com base na sua experiência e intuição, acaba inver-

tendo a ordem estabelecida”. Procurei demonstrar aqui o quanto essa subversão de prescrições impostas enriquece o trabalho do professor, ao transcender o ensino da língua para reforçar seu papel de educador, conforme também defende Leffa (2005). ■

REFERÊNCIAS

- ALLWRIGHT, Dick. **The Death of the Method**. Comunicação apresentada na SGAV Conference, na Universidade Carleton, Ottawa, maio/1991. In: Centre for Research in Language Education Lancaster, Working papers, v. 10. Ottawa: University of Lancaster, 1991.
- ANTHONY, E. M. Abordagem, Método e Técnica. (1963). Trad. Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho. **Revista HELB: História do ensino de línguas no Brasil**, Brasília, n. 5, 2011, s/p. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 10 set. 2019.
- DALLAPIAZZA, Rosa-Maria; JAN, Eduard von. **Tangram aktuell 1 – Lektion 1-4. Kursbuch + Arbeitsbuch mit CD zum Arbeitsbuch**. München: Max Hueber Verlag, 2004.
- EDMONDSON, W. J.; HOUSE, Julianne. **Einführung in die Sprachlehrforschung**. 3. Ed. Tübingen: Franck Verlag, 2006.
- FUNK, Hermann; KUHN, Christina. **Studio 21. Das Deutschbuch A1. Kurs- und Arbeitsbuch**. Berlin: Cornelsen, 2013.
- FUNK, Hermann. Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht. In: KRUMM, Hans- Jürgen. et al. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**, v. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, pp. 940-952.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven/London: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. **The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching**. In: *Tesol Quarterly*, n. 28, v. 1, pp. 27-48, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy**. In: *TESOL Quartely*, v. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding Language Teaching – from Method to Postmethod**. London: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.
- LEFFA, V. **Ensino de línguas: passado, presente e futuro**. In: *Revista Estudos da Linguagem*, v. 20, n. 2, pp. 389-411, 2012.
- LEFFA, V. J. O professor de línguas estrangeiras: do corpo mole ao corpo dócil. In: FREIRE, M. M.; ABRAHÃO, M. H. V.; BARCELOS, A. M. F. (Eds.). **Linguística Aplicada e contemporaneidade**. São Paulo: ALAB/Pontes, 2005, pp. 203-218.
- NEUNER, G.; HUNFELD, H. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung**. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt / Universität Gesamthochschule Kassel (GhK), 1993.
- PRABHU, N. S. **There is no best method – why?** In: *Tesol Quarterly*, n. 24, v. 2, pp. 161-176, 1990.