

Do Método ao Pós-método no ensino de Línguas Estrangeiras

From Method to Post-Method in foreign languages teaching

65

Ebal Sant'Anna Bolacio Filho

Universidade Federal Fluminense

<http://https://orcid.org/0000-0002-6050-5591>

ebolacio@gmail.com

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo apresentar um breve histórico dos mais tradicionais métodos de ensino de línguas. Pretende-se refletir sobre a distinção feita na área entre método e abordagem, bem como introduzir e discutir o conceito de (Condição) Pós-Método cunhada por Kumaravadivelu (1994) e suas implicações para o ensino de línguas estrangeiras e mais especificamente para o ensino de PLE.

Palavras-chave: Método; Pós-método; ensino de línguas estrangeiras

ABSTRACT

This paper aims to present a brief history of the most traditional methods of language teaching. It is intended to reflect on the distinction made in the field between method and approach, as well as to introduce and discuss the concept of Post-Method (Condition) coined by Kumaravadivelu (1994) and its implications for foreign language teaching and more specifically for Portuguese as a Foreign Language.

Keywords: Method; Post-method; Foreign languages teaching

1. Introdução

Aprender línguas estrangeiras é uma necessidade sentida por quase todos os seres humanos em algum momento de sua vida. Seja por motivo de necessidade premente, como no caso de comércio, ou por razões pessoais, sempre houve na história da humanidade o contato

entre povos que não falavam a mesma língua e que por isso não conseguiam interagir satisfatoriamente uns com os outros. Daí decorria o interesse ou imperativo de se aprender o idioma do outro. A lista dos exemplos que poderiam ser citados de tais contatos ao longo apenas da história dos povos do Ocidente é vastíssima, já que a Europa – berço cultural de grande parte das nações ocidentais atuais – por si só sempre foi constituída de vários grupos linguísticos heterogêneos que tinham forçosamente de se comunicar, pois dividiam um espaço territorial relativamente pequeno se comparado à Ásia e à África, por exemplo¹.

Exemplos vivos - porém não tão bem documentados de como se deu o aprendizado de línguas ao longo da história recente da Europa - são as várias línguas neolatinas que surgiram do contato prolongado entre o latim e as línguas existentes nos territórios que os romanos conquistaram. Desses contatos surgiram o português, o espanhol, o francês, o italiano e o romeno, por exemplo, para citar somente as línguas nacionais de origem latina. O contato entre as línguas se deu obviamente de maneira por assim dizer natural, sem a interferência de todo o aparato que hoje conhecemos no ensino de línguas: livros, material audiovisual etc.

Os exemplos mais bem documentados historicamente para o Ocidente de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras são os do grego e do latim, considerados desde sempre línguas de cultura e usadas como veículo de transmissão de conhecimento. Os gregos já se ocupavam do estudo de sua própria língua antes da Era Cristã, como nos revelam os tratados de gramática que chegaram até os nossos dias.

Os romanos, que os sucederam historicamente no poderio militar e cultural no que hoje é a Europa, aprenderam com a civilização helênica e desenvolveram os estudos de sua própria gramática baseando-se no que os gregos haviam feito. Esses estudos foram a base para que se ensinasse o latim como língua estrangeira durante muitos séculos em toda a Europa, até seu fenecimento como língua de transmissão de cultura – em alguns casos só no século XX (MARROU, 1975).

¹ O presente artigo é uma versão revisada e expandida do capítulo 2 da minha tese *Humor contrastivo – Brasil e Alemanha: análise de séries televisivas de uma perspectiva intercultural*, apresentada à PUC-Rio em abril de 2012 como requisito parcial para a obtenção do título de doutor, sob a orientação da profa. Rosa Marina de Britto Meyer e coorientação da profa. Dra. Mônica Maria Guimarães Savedra. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=20657@1>

2. O ensino de línguas no Ocidente através dos tempos

O ensino das línguas ocidentais clássicas foi o modelo seguido até o século XIX na Europa no que costuma denominar Método da Gramática-Tradução para o ensino das línguas estrangeiras modernas. Para Leffa (2016), trata-se de uma *abordagem*, que ele define como se segue:

Conhecida tradicionalmente como “método”, a AGT tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido. Surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas.

Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo. (LEFFA 2016, p. 23-24),

Mais adiante nos debruçaremos sobre a discussão terminológica acerca de método e abordagem. Como porém, tradicionalmente se utiliza o termo Método para a Gramática e Tradução, mantivemos essa denominação.

Segundo Neuner & Hunfeld (1993), o fato de se adotar um método baseado naquele usado para o estudo de línguas “mortas” tinha a ver com o fato de que o ensino de línguas de modo geral era visto como uma das pedrinhas do mosaico daquilo que se chamava conhecimento geral, que incluía a matemática e a filosofia. O que interessava era, portanto, o sistema da língua enquanto sistema lógico. Não se deve esquecer que historicamente, até bem pouco tempo atrás, o ensino formal de línguas estrangeiras estava reservado a uma pequena elite cultural no Ocidente.

Para o Método Gramática-Tradução, o importante era compreender a estrutura e a lógica da língua-alvo através do conhecimento de suas regras, utilizando-se para tal da comparação com a língua materna (MACAIRE; HOSCH, 2001, p. 31). A tradução servia então como elemento privilegiado para o aprendizado do idioma estrangeiro (LEFFA, 1998 : 231-236).

Nesse método, o papel da literatura em língua estrangeira era servir como modelo de formas corretas da língua a ser estudada, mas também de ser testemunho dos valores intelectuais e culturais da cultura em questão (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 30). No final do século XIX, iniciou-se um movimento entre intelectuais ligados ao ensino de línguas, cujo manifesto foi o

texto de título *Der Sprachunterricht muss umkehren* (O ensino de línguas tem de mudar) de Wilhelm Viëtor, professor catedrático da Universidade de Marburg na Alemanha (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 33).

Viëtor defendia a ideia de que uma língua viva não pode ser apre(e)ndida como uma língua que já não é mais falada por uma comunidade linguística, como era o caso do latim e do grego. Para ele, o papel da língua materna no aprendizado da língua estrangeira deveria ser o menor possível. A língua materna não deveria de modo algum ser comparada com a língua-alvo. Esse método está intimamente relacionado com o nome das escolas de idiomas mundialmente conhecida Berlitz, e também é conhecida por isso como método Berlitz. No caso específico da Alemanha, mas que poderia ser generalizado para a época (final do século XIX), constatou-se uma maior necessidade de que os aprendizes das línguas estrangeiras fossem capazes efetivamente de dominar a língua falada.

Os contatos entre os povos haviam se tornado já naquela época ainda maiores graças à industrialização e ao desenvolvimento dos meios de transportes. Já não se tratava unicamente de se conhecer o sistema da língua, mas sim de saber efetivamente usá-la em situações reais do dia a dia. Daí a necessidade de que se desenvolvesse também a produção oral. O modelo a ser seguido não deveria ser mais aquele da linguagem literária. Ao invés disso, aparecem canções, poemas populares, pequenas histórias e contos de fadas nos textos didáticos. (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 34-42).

Leffa (2016) também se refere ao Método Direto como uma *abordagem* e situa seu surgimento muito antes do que se costuma ler na maioria dos textos sobre o assunto:

A Abordagem Direta (AD) é quase tão antiga quanto a AGT. Surgiu como uma reação a esta e evidências de seu uso datam do início do século XVI. O caso de Montaigne, o famoso ensaísta francês, que já na década de 1530 aprendeu latim pelo método direto, é citado pelos defensores da AD como um exemplo de seu sucesso. Enquanto que a AGT sofreu sempre severas críticas, sem nenhum nome importante ligado a ela (é até mais fácil citar pessoas que se destacaram por ataques à abordagem, como Viëtor no século XIX na Alemanha) – a AD teve grandes defensores (Harold Palmer, Otto Jespersen, Emile de Sauzé etc.). A primeira escola Berlitz, fundada nos Estados Unidos em 1878, é um exemplo do sucesso comercial da abordagem. A oficialização do método direto na Bélgica (1895), França (1902) e Alemanha (1902), obrigando seu uso nas escolas públicas, atesta o prestígio Língua Estrangeira 25 de que gozava a abordagem no início do século. Harold Palmer, na Inglaterra, batizou-o de “Método Científico”, inaugurando um epíteto que mais tarde seria reivindicado por vários outros métodos. (LEFFA, 2016, p. 24-25)

O Método Direto foi difundido primeiramente no ensino de línguas para adultos, passando, no entanto, após a Primeira Guerra Mundial a ser cada vez mais adotado em outros tipos de estabelecimentos de ensino de línguas, apesar de ser difícil de ser posto em prática em escolas públicas devido à falta de recursos e ao número maior de alunos (VERONEZE; CARVALHO, 2008, p. 5). O Método Direto foi a base do que seria chamado posteriormente de Método Audiolingual.

Esse novo método foi desenvolvido nos Estados Unidos e surgiu também de uma questão pragmática: notou-se a necessidade cada vez maior de conhecimentos de línguas estrangeiras, mesmo aquelas mais “exóticas”, como o chinês ou o japonês (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 45). Desde a década de 30, nota-se o surgimento de um interesse de outras áreas do saber pelo ensino de línguas estrangeiras, como a sociologia e a psicologia. A base teórica linguística do Método Audiolingual é o chamado Estruturalismo Americano. O grande nome dessa época é sem dúvida Leonard Bloomfield, que definiu o objetivo da linguística ser descrever a estrutura das línguas, principalmente da língua falada.

Já que a estrutura da língua falada era o mais importante, foram desenvolvidos exercícios que serviam de modelo para a repetição – os chamados *drills*. Essa concepção do aprendizado de regras através da imitação de modelos foi influenciada e corroborada pelo Behaviorismo, cujo maior expoente foi Skinner. Os princípios de estímulo e reação por ele desenvolvidos estão na base do Método Audiolingual. O Método Audiolingual privilegia claramente as chamadas habilidades primárias: ouvir e falar, em detrimento das habilidades secundárias: escrever e ler. Por esse motivo, nota-se um distanciamento ainda maior dos modelos clássicos de aprendizado de idiomas no que se refere à literatura p.ex.: os diálogos com temas do quotidiano são o gênero textual mais importante. Textos literários desaparecem quase que totalmente. Informações sobre a cultura do país serão fornecidas apenas em aspectos ligados ao dia a dia (NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 58-61).

Praticamente paralelamente ao surgimento do Método Audiolingual nos EUA, desenvolveu-se na Europa, o Método Audiovisual. Segundo Uchôa-Fernandes,

O método audiovisual pode ser entendido como uma variação do método audiolingual, dadas as semelhanças de procedimentos e as teorias de ensino em que ambos se apóiam. Portanto, para que possamos entender os princípios em que se baseia o método audiovisual torna-se fundamental um breve apanhado acerca do audiolingualismo e como este foi tomado como base para aquele.
(...)

A este método, que apresenta princípios semelhantes aos dos métodos audiolingual norte-americano e do ensino situacional de línguas desenvolvido por lingüistas aplicados britânicos, é dado o nome de método audiovisual (...). Baseado em estímulos fornecidos pela associação de figuras a sentenças o aluno é estimulado a repetir sentenças onde são empregados os aspectos sintáticos e lexicais que devem ser aprendidos em cada lição. (UCHÔA-FERNANDES, 2004, p.11.13)

O ensino de línguas estrangeiras de forma institucional passou, como foi visto até agora, por várias etapas. Pôde-se constatar claramente que o modo como eram ensinados idiomas foi sempre influenciado pelas condições de cada época. Se houve um aumento gradativo no número de aprendizes de línguas desde a Antiguidade até o início do século XX, nota-se um salto considerável a partir da Segunda Guerra. O que dizer então do período a partir da década de 70? A Globalização – que se tornou possível a partir do desenvolvimento e popularização dos meios de comunicação e de transporte – é a razão principal do desenvolvimento das últimas abordagens no ensino de línguas estrangeiras.

Em seus estudos sobre a história do ensino de línguas no Brasil, Leffa (1998, 1999, 2016), traça o desenvolvimento da presença das línguas estrangeiras no Brasil. Em seus textos ele retrata em princípio o mesmo desenvolvimento para o Brasil no que diz respeito à metodologia aplicada ao ensino de línguas na Europa – ainda que com alguma defasagem. A diferença é que houve no âmbito do ensino público brasileiro uma diminuição gradativa das horas de línguas oferecidas nas escolas ao longo do tempo. Se no século XIX havia a presença de 6 línguas estrangeiras na escola² – dentre elas o alemão e o grego clássico – esse número caiu para a obrigatoriedade de uma língua moderna já na década de 20, com uma carga horária bem menor que no século XIX - hoje temos a obrigatoriedade de uma só língua estrangeira, o inglês.

A partir da Segunda Guerra Mundial, o contato entre pessoas de várias nacionalidades e culturas tornou-se ainda mais intenso e por isso tornou-se também ainda mais necessário o conhecimento de línguas estrangeiras. Paralelamente a esse desenvolvimento socioeconômico, surgiu um novo entendimento do que seria adequado no ensino de línguas.

O advento da Pragmática no campo da linguística foi decisivo para a criação da abordagem comunicativa no ensino de línguas. A Pragmática concebe a língua antes de tudo pelo seu aspecto comunicativo. Antes de tratar da estrutura puramente linguística e de sua

² Claro que o acesso ao ensino formal de línguas estrangeiras no Brasil no século XIX era bem reduzido e toma-se frequentemente o caso do Colégio Pedro II como base para citação (cf. SOUZA E SOUZA, 2012).

internalização - como no caso do Estruturalismo/Behaviorismo que norteavam ao método audiolingual/audiovisual – interessa à abordagem comunicativa saber o que o falante efetivamente faz com a língua, i.e. os atos de fala e sua função ilocutória e social, como descritos por Searle (1969).

Essa nova abordagem contribui com o termo competência comunicativa para o vocabulário das teorias de ensino de línguas estrangeiras. A competência comunicativa estaria ligada, como no caso da abordagem audiolingual, ao fato de que o aprendiz de uma língua estrangeira a estuda com o intuito de usá-la de forma prática em situações reais. A diferença entre a abordagem comunicativa e sua antecessora é um entendimento de que o conhecimento das estruturas da língua deve ocorrer dentro de contextos reais de utilização da língua.

Ao se colocar em prática os preceitos da abordagem comunicativa a partir da década de 70, foi constatada a necessidade de alguns ajustes, pois o ensino de uma língua estrangeira não é uma via de mão única. Quando se ensina um idioma estrangeiro, por mais que se tente “extirpar” em alguns métodos a língua materna do processo de aprendizagem, a cultura do aprendiz estará sempre presente. Desse fato resultam por vezes problemas que devem ser levados em consideração. Aprender uma língua estrangeira significa entender não só as estruturas da língua (como prega a abordagem audiovisual de base estruturalista), mas também a sociedade na qual ela é falada. A abordagem comunicativa parte do princípio de que os atos de fala são a base da comunicação, o que é sem dúvida correto.

No entanto, a atos de fala aparentemente idênticos correspondem comportamentos e reações por vezes muito diversos nas várias culturas de nosso planeta. O simples ato de se apresentar já tem rituais bastantes distintos em várias 24 culturas: apresenta-se com nome, sobrenome, com ambos; faz-se reverência, aperta-se a mão, beija-se? Esses “detalhes” são de suma importância ao se aprender um idioma estrangeiro, pois cada um deles está inserido em sociedades que possuem padrões de comportamentos e códigos próprios. Aprender a dizer “Muito prazer” ou, suas traduções pragmáticas para o alemão: *Hallo, freut mich* ou *Es freut mich, Sie kennen zu lernen* não é suficiente para se comunicar satisfatoriamente com um brasileiro ou um alemão, respectivamente.

Lüger (1993, p. 19-20) em seu livro *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation* (Rotinas e rituais na comunicação cotidiana), voltado para o ensino de alemão como língua estrangeira, pontua que mesmo em situações aparentemente banais como “ir à cidade fazer compras” há vários aspectos culturais que não podem ser deixados de lado: os termos *Kaufhaus*,

Markt, besuchen i.e. loja de departamentos, feira/mercado, visitar são eles também culturalmente marcados - o mesmo vale para o português brasileiro e para qualquer língua. Na verdade, praticamente não há vocabulário não marcado culturalmente. A importância maior dada àquilo que se costuma chamar de modo abrangente “cultura subjetiva e objetiva” no ensino de línguas levou à concepção de interculturalidade e é de suma importância como sinaliza Meyer (2013) para o ensino de PLE.

O que o conceito de interculturalidade – que para Neuner & Hunfeld (2003) não chega a poder ser caracterizado como um método ou abordagem de ensino de línguas - vem acrescentar à abordagem comunicativa é exatamente o fato de se entender que o contato entre duas pessoas de línguas diferentes é sempre mediado pelas duas visões de mundo – as duas “lentes” como disse Ruth Benedict (1972) – e que a compreensão de tal fato deve ser feita de ambos os lados, e que tal fato deve ser levado em consideração no contexto de sala de aula, como forma de preparar o aluno para o encontro real com os falantes da língua-alvo.

O professor deve ter em mente que o aluno poderá entender uma situação aparentemente banal como ofensiva ou estranha e que o conhecimento da cultura do aprendiz é importante para que a cultura-alvo seja interpretada satisfatoriamente. Bachmann et al (1995) vê quatro objetivos da didática intercultural: treinamento da percepção, aquisição de estratégias para compreensão, capacitação para a comparação de culturas e capacidade discursiva em situações interculturais. Treinamento da percepção significa para Bachmann et al ter em mente que tudo o que vemos é decodificado de acordo com nosso *background* cultural/próprio. A percepção seria sempre interpretativa e comparativa. Normalmente se julga “estranho” aquilo que não faz parte do nosso repertório cultural. Note-se a relação entre as palavras estranho e estrangeiro em muitas línguas. O que é estrangeiro é, por definição, estranho, bárbaro.

A aquisição de estratégias para se decodificar corretamente o que se vê em uma cultura distinta da própria é importante e se inicia ao se aguçar a percepção para as diferenças. À medida que o contato com a cultura-alvo aumenta, são formuladas hipóteses que nos fornecem padrões para entender sua lógica interna. A capacitação para a comparação de culturas seria segundo Bachmann et al (1995) primeiramente aprender a se distanciar criticamente da sua visão de mundo e aceitar outras como igualmente válidas, mas também não generalizar demais. A capacidade discursiva em situações interculturais seria então a junção desses três passos em situações reais, na prática, por assim dizer e seria o objetivo por excelência da didática intercultural.

Os estereótipos que são usados muitas vezes ao se falar de pessoas de outras culturas – e mesmo da própria (nós, cariocas somos assim etc.) – devem ser relativizados e servirem não de verdade absoluta, mas sim de parâmetros a serem levados em consideração de maneira relativa. O fato de os alemães não se beijarem ao se encontrar não é mais tão válido hoje em dia, como nota Schröder (2011, p. 163) no que chama de “mediterraneanização” da Alemanha. Ainda assim, há uma menor necessidade de contato físico, mas isso não significa que todos os alemães sejam “frios”, como se costuma afirmar. Por outro lado, o clichê de que os brasileiros sempre se beijam ao se cumprimentar também não corresponde à realidade e deve ser tematizado na aula de PLE.

A maior parte do material didático utilizado hoje em dia no ensino de línguas estrangeiras modernas se guia por essas duas últimas abordagens: comunicativa e intercultural. Tais preceitos estão presentes em um dos documentos mais influentes no ensino de línguas modernas das últimas décadas, o Quadro Europeu Comum de Referência para o Ensino de Línguas, o qual serviu de base para confecção de livros didáticos do português brasileiro – e não apenas na Europa (PRAXEDES, 2009, p. 1274-1275). As abordagens intercultural e comunicativa estão porém também na concepção do exame Celpe-bras. Segundo Almeida (2012), a existência e a preparação para o exame de proficiência têm um efeito no ensino de PLE no sentido de torná-lo mais comunicativo e abordar questões interculturais. É importante ressaltar que as várias abordagens aqui descritas se sucederam no tempo mas na verdade não desapareceram completamente; talvez fosse mais correto falar de um *continuum* no desenvolvimento da área de ensino de línguas estrangeiras, em que saberes antigos não são simplesmente refutados e esquecidos, como nos lembra Evangelista em seu estudo sobre o uso de atividades de tradução no ensino de alemão, “(...) a tradução sempre teve um lugar nos estudos sobre o ensino e a aprendizagem de LE e que esses estudos trazem inúmeras propostas para sua utilização.” (EVANGELISTA, 2019, p. 26). A autora vai além e afirma que:

Ao buscar identificar características de métodos e abordagens de ensino de LE anteriores, observou-se que as atividades mais antigas analisadas apresentam maior semelhança com propostas adotadas na Antiguidade Clássica, na Idade Média e na Idade da Razão (no MGT). Entretanto, é necessário destacar que essas atividades possuem características mistas e, portanto, podem ter sido também influenciadas por perspectivas adotadas em abordagens mais recentes. Observa-se, além disso, que a maior parte das propostas analisadas é acompanhada por orientações didático-metodológicas que permitem sua utilização por outros professores. Pode-se destacar ainda, nas atividades de tradução, a presença de características das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu, trazendo uma aproximação maior com as concepções

adotadas nos períodos conhecidos como a condição Pós-Método e a Perspectiva Intercultural. (EVANGELISTA, 2019, p. 26)

3. Método e abordagem

Os termos métodos e abordagem são usados muitas vezes indistintamente quando se trata de ensino de línguas. Esses dois termos se referem respectivamente aos termos ingleses *method* e *approach*. Segundo Gonzalez (2015) em seu estudo sobre o material didático para Português como Língua Estrangeira (PLE) na Argentina, por algum tempo se partiu de um modelo tripartite, ainda que nem sempre idêntico:

Para Anthony (1963), abordagem é um “conjunto axiomático de pressupostos correlacionados ao que é língua e o que é ensinar e aprender uma língua”, método faz referência ao “plano global”, às maneiras pelas quais tais conceitos e pressupostos são “apresentados ordenadamente em material de linguagem”, de ensino e aprendizagem (procedimentos), e técnica é o que efetivamente acontece e se implementa em sala de aula. As técnicas evidenciam um método que é consistente com uma abordagem. (GONZALEZ, 2015, p. 48)

ou

Para Richards & Rodgers (1982) o método é o termo líder e dele se deslocam a abordagem, o planejamento e os procedimentos, os três no mesmo nível hierárquico. Na visão dos dois autores, abordagem tem o mesmo significado que para Anthony, embora o conceito dominante seja o do método. O planejamento refere-se aos objetivos do método, às decisões sobre como o conteúdo é selecionado e organizado, aos tipos de atividades de ensino, aos papéis dos professores, dos aprendizes e do material didático. Em outras palavras, o aspecto central do planejamento é aplicar uma abordagem ao desenvolvimento do método. (GONZALES, 2015, p. 49)

Nas palavras de Leffa (2016),

Para descrever os diferentes métodos pelos quais se pode aprender uma língua estrangeira, precisa-se de uma terminologia adequada. Devido à grande abrangência com que se usava o termo “método” no passado – desde a fundamentação teórica que sustenta o próprio método até a elaboração de normas para a criação de um determinado curso – convencionou-se subdividi-lo em abordagem (“approach” em inglês) e método propriamente dito. Abordagem é o termo mais abrangente e engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. As abordagens variam na medida em que variam esses pressupostos. O pressuposto, por exemplo, de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas vai gerar uma determinada abordagem para o ensino de línguas – que será diferente da abordagem gerada pela crença de que a língua é uma atividade cognitiva e de que a aprendizagem se dá pela internalização das regras que geram essa atividade. O método tem uma abrangência mais restrita e pode estar contido dentro de uma abordagem. Não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de

aplicação desses pressupostos. O método, por exemplo, pode envolver regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens linguísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso. (LEFFA, 2016, p. 22-23)

Leffa concorda portanto com Athony - e essa é a posição comumente aceita na área de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, ainda que se costume confundir os dois termos e se tenha convencionado denominar as abordagens descritas no capítulo anterior do presente artigo de “métodos”.

Os questionamentos acerca das definições de métodos/abordagens nos levam a outro tema ainda mais atual, que é a questão da condição Pós-Método que já vem sendo discutida desde a década de 1990 por pesquisadores como Prabhu, Kumaravadivelu e Allwright. Ainda hoje existe mesmo entre professores de línguas a concepção de que seguir “corretamente” um método que se acredita ser o ideal é a solução dos problemas de ensino-aprendizagem de idiomas estrangeiros. A Condição Pós-Método, expressão cunhada por Kumaravadivelu, veio afirmar justamente que não há método ideal para o ensino de línguas, e que o professor deve ser agente ativo e reflexivo do processo. Nas palavras de Leffa:

Há três aspectos que caracterizam, de modo especial, o pós-método: (1) a busca da autonomia do professor, (2) a aprendizagem baseada em projetos e tarefas e (3) a proposta de uma pedagogia crítica. Em relação ao professor, a ideia é de que ele deve guiar sua ação não por aquilo que os teóricos dizem que ele deve fazer, mas pelo que emerge de sua prática no contexto em que atua; ninguém conhece sua realidade melhor do que ele, principalmente quando vista e analisada por sua própria reflexão e pesquisa (SCHÖN, 1995; TRIP, 2005; THIOLENT, 2005; LEFFA, 2008c). Durante o longo período da história de línguas, o professor sempre esteve submisso ao que determinavam os teóricos da área; agora, pela primeira vez, cria-se uma situação nova, em que ele tem a possibilidade de exercer sua autonomia, tomar suas decisões e até investigar sua ação pedagógica. (LEFFA, 2016, p. 40)

Nesse contexto, Kumaravadivelu (2003, p. 39-40) propôs dez macroestratégias que serviriam de guia para o trabalho do professor de línguas, a saber: 1) maximizar as oportunidades de aprendizagem; (2) facilitar a interação negociada; (3) minimizar desencontros perceptivos; (4) ativar a heurística intuitiva; (5) patrocinar a consciência linguística; (6) contextualizar o *input* linguístico; (7) integrar as habilidades linguísticas; (8) promover a autonomia do aluno; (9) aumentar a consciência cultural e (10) garantir a relevância social. Usando essas macroestratégias, seria possível preparar atividades a realizar em sala de aula.

4. Ensino de PLE, Pós-Método e livro/material didático

A área de PLE é uma área ainda relativamente jovem de estudos (ROCHA, 2019). O surgimento de subáreas como Português como Língua de Acolhimento (PLA) e Português como Língua de Herança (POLH), com publicações e eventos específicos, demonstram no entanto a força crescente dos estudos na área de nosso idioma como língua não-materna.

Ainda que muito se questione o papel do *livro didático* como figura central do contexto da sala de aula de línguas estrangeiras, a quantidade de livros lançados para atender o mercado é um bom indicador da vitalidade da área – e a quantidade de livros didáticos de PLE é ainda relativamente modesta. Claro que o mercado para PLE não pode ser comparado ao de idiomas como o espanhol e o inglês, ou mesmo ao francês e o alemão. No entanto, o panorama do mercado editorial para livros de PLE é hoje em dia muito mais favorável do que há 20 anos atrás³ e reflete o interesse crescente pelo nosso idioma, ainda que a crise econômica dos últimos anos tenha freado um pouco esse crescimento.

No contexto da Condição Pós-Método, não se pode dizer que o livro didático seja banido, mas ele não pode, obviamente, dar conta das situações e necessidades específicas de cada grupo que aprende o idioma – e do/da professor/a. Por isso, como dizem Vieira & Hass (2019) em seu artigo sobre a produção de materiais para a aula de italiano dentro do contexto Pós-Método:

Para esse material ser realmente um recurso, é imprescindível que o livro não seja considerado, nem pelo docente, nem pelos aprendizes, depositário da língua a ser estudada; é relevante que seja visto como uma forma – a dos autores – de apresentar a LE como objeto de estudo. Torna-se necessária, dessa maneira, a consciência, tanto por parte do professor quanto dos discentes, de que o livro didático representa a perspectiva de seu autor, que filtra, seleciona, recorta e reelabora a sua realidade. Em outras palavras, o LD apresenta meramente o ponto de vista do autor (ou dos autores) sobre a língua-alvo, revela um recorte do conhecimento em LE, e não a LE. O livro didático deve ser colocado no lugar de recurso, de um mediador não exclusivo, que contribui para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo, mas que não garante a aprendizagem, ou seja, não assegura a mudança do lugar do não saber a língua estrangeira para o lugar do sabê-la. (VIEIRA; HASS, 2019, p. 85-86)

Creio que podemos afirmar que para os colegas atuantes na área de PLE – mas muito mais ainda nas “novas” áreas de POLH e PLA – a produção de material didático próprio e

³ Cf. Interessante compilação de livros didáticos e sobre PLE no site <https://www2.iel.unicamp.br/matilde/livros-ple/> Acesso 30/10/2021.

adequado aos seus próprios grupos – dentro e fora do Brasil - sempre foi e com certeza continua sendo uma realidade. Neste sentido, pode-se talvez afirmar que os colegas da área já praticam há muito alguns princípios do Pós-Método, pois criam geralmente material pensado para seus aprendizes e/ou grupos.

5. À guisa de conclusão

O breve percurso pelas concepções que nortearam o ensino de línguas estrangeiras através da história mostrou que as diferentes abordagens refletiam o estado do conhecimento predominante à época acerca de como deveria se dar o ensino-aprendizagem de um idioma estrangeiro.

Pode-se afirmar que chegamos ao século XXI a um entendimento de que não há um método ideal para se aprender um idioma estrangeiro e que há de se levar inúmeros fatores que dizem respeito tanto a quem ensina quanto a quem aprende, mas também ao contexto etc. Além disso, o que parece ser também razoavelmente consenso atualmente é o fato de que se deve seguir uma abordagem comunicativa e intercultural.

Neste sentido, o professor/a professora de língua estrangeira deve se entender como agente do processo e não como simples meio de transmissão do conhecimento através de um “método”, levando seus aprendizes a participar ativamente e não apenas se comunicar no novo idioma, mas também interagir de maneira pragmática e interculturalmente eficiente.

Referências

- ALMEIDA, Laura Camila Braz de. O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros. *Anais do SIELP*, Uberlândia, v. 2, n. 1., 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_168.pdf Acesso em 29 out. 2021.
- BACHMANN, S.; GERHOLD, S.; MÜLLER, B.-D.; WESSLING, G. *Sichtwechsel neu. Allgemeine Einführung*. München: Edition Klett, 1995.
- EVANGELISTA, M. C. R. G. Atividades tradutórias para ensino de alemão: uma análise baseada em argumentos contrários à tradução no ensino línguas estrangeiras. *Pandaemonium Germanicum*, São Paulo, v. 22, n. 38, p. 1-30, 2019. DOI: 10.11606/1982-883722381. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/158857> Acesso em: 30 out. 2021.

- GONZÁLEZ, Verónica Andrea. Análise de abordagem dematerial didático para o ensino de línguas (PLE/PL2). Dissertação de mestrado em Linguística Aplicada. UnB, 2015.
- KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: *TESOL Quarterly* 28, p. 27-48, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven/London: Yale University Press, 2003.
- LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.
- LEFFA, Vilson J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. IN: *Contexturas, APLIESP*, n. 4, 1999. p. 13-24.
- LEFFA, Vilson J. *Língua estrangeira. Ensino e aprendizagem*. Pelotas: EDUCAT, 2016.
- LÜGER, R. *Routinen und Rituale in der Alltagskommunikation*. Berlin : Langenscheidt, 1993.
- MACAIRE, D.; HOSCH, W. *Bilder in der Landeskunde*. Berlin, Langenscheidt 2000.
- MARROU, H. I. *História da Educação na Antiguidade*. São Paulo: EPU, 1975.
- MEYER, Rosa Marina de Brito. Cultural, Multicultural, intercultural: o português como segunda língua para estrangeiros. In: *Matraga*. Rio de Janeiro, v.20, n. 32, jan./jun. 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/matraga/article/view/19840> Acesso em 29 out. 2021.
- NEUNER, G.; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts: Eine Einführung*. 7. Auflage, Berlin: Langenscheidt, 2001.
- PRAXEDES, J. G. T. Os Fundamentos Teóricos do Exame Celpe-Bras como Parâmetros de Aferição da Qualidade dos Manuais Didáticos de PLE. In: VI Congresso Internacional da ABRALIN (Associação Brasileira de Linguística), 2009, João Pessoa. VI Congresso Internacional da ABRALIN. João Pessoa: Ideia Editora Ltda, 2009. v. 1. p. 1719-1726. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/praxedes-jose-gualberto-targino-2009> Acesso em 29 out. 2021
- ROCHA, Nildicéia Aparecida. O ensino de Português língua estrangeira no Brasil: ontem e hoje. *Linguagens - Revista de Letras, Artes e Comunicação* – ISSN 1981-9943. Blumenau, v. 13, n. 1, p. 101-114, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/linguagens/article/download/8401/4546> Acesso em 29 out. 2021.
- SCHRÖDER, U. Estudos de campo interculturais: um desafio além das fronteiras das disciplinas. IN: *Interletras*. Dourados, 2005. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/242089728_Estudos_de_campo_interculturais_um_desafio_alem_das_fronteras_das_disciplinas Acesso em 29 out 2021.
- SEARLE, J. *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. Cambridge, England: Cambridge University, 1969.

SOUZA E SOUZA, L. S. Colégio Pedro II: Um Lugar de Memória do Ensino de Línguas no Brasil. *Revista Eletrônica HELB*, ano 6, n. 6, 2012. Disponível em <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-6-no-6-12012/201-colegio-pedro-ii-um-lugar-de-memoria-do-ensino-de-linguas-no-brasil> Acesso em 2 out. 2021.

UCHÔA-FERNANDES, José Adjailson. *Representações de Aluno e Professor: O Método Audiovisual para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira*. Dissertação de mestrado. USP, 2004.

VEROZENE, C.A.S.; CARVALHO, R.C.M. Repensando os métodos de ensino/aprendizagem da língua inglesa através da história. UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu. Ed. 5 – 2008. ISSN: 1980-6116.

VIEIRA, Daniela Aparecida; HESS, Juliana. A pedagogia pós-método e o professor de italiano LE como autor de seus próprios materiais para o ensino-aprendizagem da língua-alvo. *Revista Intercâmbio*, v. XL: 83-99, 2019. São Paulo: LAEL/PUCSP. ISSN 2237-759X.