

**DO “FAZER” AO “SABER” E AO “FAZER SABER”:
DIALOGICIDADE ENTRE OS AGENTES
DO ENSINO/APRENDIZAGEM**

André Ming (USP)

andrelunar@gmail.com

Érica Santos Soares de Freitas (USP)

ericafreitas@usp.br

RESUMO

Este artigo visa a oferecer uma leitura integradora que inter-relacione, no processo de ensino/aprendizagem de línguas, os conceitos controversos de método, abordagem, metodologia e procedimentos, enquanto oferece uma perspectiva específica de análise que delimita as funções atribuíveis a cada conceito como parte de um *continuum* de ações constituintes do percurso dialógico entre os polos do “saber” e do “fazer”. A partir de uma perspectiva construtivista e sociointeracionista, compreendem-se todos esses conceitos como ações e a ação docente, no âmbito dos procedimentos, como um “fazer fazer”, um abrir caminhos para a experiência discente e a construção do próprio conhecimento.

Palavras-chave:

Ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Metodologia. Linguística aplicada

1. Introdução

É patente que uma inteligência expandida da relação aluno-conhecimento no processo de aprendizagem acarreta mudanças consideráveis nos modelos tradicionais de atuação do professor nesse processo que, em posição intrincada nesse tabuleiro, move-se como mediador do vínculo sujeito-objeto, mantendo, ele também, relação semelhante com o objeto. As reflexões quanto aos seus modos de proceder, bem assim acerca dos papéis e contribuições dos demais constituintes do conjunto dinâmico de ações integradas que visam à mediação da manufatura do saber, são do escopo da didática, a arte de ensinar, e da metodologia de ensino. O entendimento desses termos, na área de ensino de línguas estrangeiras, dista da univocidade, o que nos levará à condução de algumas reflexões a respeito no próximo item, dedicado à apresentação da problemática terminológico-conceitual que engloba estes e outros termos de uso frequente e controverso em nossa área de investigação. Juntamente à exposição dessa problemática, será conduzida uma revisão da literatura concernente a esta temática.

Em seguida, no item 3, lançamos luz sobre os agentes do processo de ensino/aprendizagem, concebido como uma sucessão de (inter)-ações ou fazeres em conjunto, ao passo em que revisamos partes da fundamentação teórica da abordagem comunicativa, no âmbito do ensino de línguas estrangeiras, advindas da psicologia, da análise do discurso, da filosofia e da pragmalinguística. Em seguida, procuramos atribuir sentidos delimitados aos termos proteiformes supramencionados e situá-los num eixo contínuo de ações, denominadas, como tais, por meio de verbos e locuções verbais, de modo a esboçar um panorama coeso onde se delineiam os fazeres integrantes do processo de ensino/aprendizagem. Note-se que, embora o foco dos exemplos dados seja concernente, de forma mais direta, ao âmbito do ensino de línguas, muitas destas reflexões são aplicáveis a práticas pedagógicas dedicadas à difusão de saberes oriundos de quaisquer disciplinas.

2. *Questões terminológicas*

Por metodologia de ensino como área do saber e sublinhando, principalmente, o âmbito do ensino de línguas estrangeiras, compreendemos o estudo de abordagens e métodos com vistas à sua aplicação por meio de procedimentos que guiam a realização de atividades em sala de aula, em conjunturas específicas e atendendo a objetivos concretos e pré-definidos. A distinção entre *metodologia*, *método* e *abordagem* é, porém, esboçada de formas díspares e, não rara vez, confusas na literatura específica.

Em Richards & Rodgers (2001), ancorados numa célebre e bastante divulgada proposta de Anthony (1963), abordagem (*approach*) corresponde à base teórica, ao conjunto de saberes metalinguísticos e acerca dos processos de ensino e aprendizagem de línguas que obsequiam recursos científicos a ser aplicados a partir de métodos. Estes últimos, por sua vez, não compreenderiam tão-somente o emprego imediato de uma ou de várias abordagens; em vez disso, implicam escolhas quanto ao que será ensinado, em que sequência, de que modo. Por fim, os autores fazem referência à definição de Anthony para técnica como sendo "*the level at which classroom procedures are described*" (*op. cit.*, p. 21), mas indicam, pouco depois, sua preferência pelo termo procedimento (*procedure*) em alusão à fase de implementação das propostas advindas das abordagens e métodos que, por sua vez, situar-se-iam ao nível do *design*, i. e., da especificação e organização do fazer didático. "*Thus, a method is theoretically related to an approach, is organizationally determined by a design, and is practically realized in procedure*". (*Idem, ibidem*). A retomada da terminologia

de Anthony por parte de Richards & Rodgers não implicou apenas em adaptações terminológicas: sua releitura propôs adequações de cunho nocional. Se em Anthony o método constituía um estágio intermediário entre abordagem e técnica, para a dupla de autores, ele surge como uma somatória de abordagem, *design* e procedimentos. Hubbard (1983) nos lembra que as técnicas mais importantes derivaram dos principais métodos, embora existam aquelas que se desenvolveram de forma autônoma - e cremos que inclusive devam-se desenvolver desse modo pelo professor crítico, tema a ser abordado mais adiante.

A principal discriminação terminológica e nocional de Anthony, aquela entre abordagem e método, ecoou em textos de uma multidão de pesquisadores (LEFFA, 1988; ALMEIDA FILHO, 1997; CHAGAS, 1979; BROWN, 2001; LARSEN-FREEMAN, 2000; HUBBARD *et al.*, 1983; CELCE-MURCIA, 2001) entre outros, ainda que sua aceitação diste de ser uníssona. A um número também considerável de autores que não parecem considerar necessário distinguir abordagem de método, intercambiando ambos os termos em seus escritos sem seguir um critério claro de escolha, somam-se as vozes daqueles que questionam de modo especial os contornos de sua conceituação de método, mesmo que apoiem a conveniência do estabelecimento nítido de uma distinção como a de Anthony, de modo a evidenciar disparidades qualitativas e tendenciais entre diversas propostas de diretrizes para o ensino de línguas. Além destes, há os que postulam a necessidade de empreender e nomear outros recortes fenomenológicos paralelos aos de Anthony e Richards & Rodgers.

Como aponta Borges (2010), o termo "abordagem" teria surgido, em meados do século passado, na sequência do desenvolvimento de pesquisas científicas no âmbito da psicologia comportamental e da linguística estruturalista; antes disso, teria havido uma sucessão de métodos embasados mais em conhecimento empírico que em elaborações de perfil científico. Cremos ser válido lembrar que, encarado em perspectiva etimológica, o termo "método", de raiz grega, indica caminho, sendo, conseqüentemente, da ordem do que se situa ao meio, entre dois ou mais polos entre os quais se estabelecem vias de contato. Meios ou caminhos para o ensino de línguas estrangeiras foram, a partir desta perspectiva, idealizados desde a Antiguidade Clássica, quando a notação gramatical motivava-se parcialmente a partir de propósitos didáticos. A sua incorporação ao jargão de nossa área, contudo, visa a atribuir-lhe um sentido específico e diferenciado de outros "caminhos" que se trilham da teoria à prática, complicando-se a demarcação de seus traços distintivos, entre outros fatores, pela sua

alta ocorrência em sentido amplo e inespecífico na linguagem cotidiana. Borges (*op. cit.*, p. 401) retoma Bell (2003, p. 323), que indica as três acepções básicas em que o termo é acomodado na área de ensino de línguas. Primeiramente, como "uma caixinha de surpresas de práticas em sala de aula"; em segundo lugar, como um conjunto prescrito e normativo de práticas de sala de aula a serem conduzidas sem variação; por fim, como um princípio organizado, a abranger as instâncias da abordagem, do *design* e do processo, como em Richards & Rodgers. A essa confusão, soma-se a pluralidade de definições de "metodologia" proposta por diferentes autores – em alguns casos, como sinônimo de método e, em outros, como um conceito à parte.

Sánchez Pérez (1993) procura distinguir, no âmbito do método como definido por Anthony, um nível no qual se situariam a tomada de decisões e as escolhas que constituem um método determinado de um outro patamar, que corresponderia, por sua vez, à sua concreção na prática por meio de ações – compatível, *grosso modo*, com o posicionamento de Brown (2001). Assim, a autora denomina o primeiro "método" e, o segundo, "metodologia", de forma aparentemente oposta à de Almeida Filho (2005, p. 63 *apud* BORGES, 2010, p. 402), que interpreta o primeiro como correspondendo à "materialidade de ensino" e, a segunda, como "conjunto de ideias" justificadoras dos diferentes modos de ensinar. Borges, embora não cite o texto de Sánchez Pérez, faz-nos ver, ainda, que Prabhu (1987) e Richards (1984) procedem a uma cesura de seu conceito de "metodologia" (e do de "método" de Almeida Filho) em dois horizontes distintos, que se hierarquizam em direções opostas nos dois autores. Para Prabhu, a tomada de decisões corresponderia ao planejamento, enquanto a posta em prática dessas diretrizes pertenceria ao escopo da metodologia propriamente dita, sendo que, a partir desta última, partiriam todas as ações que põem em movimento este processo. Em Richards, ao contrário, o planejamento obedece a um currículo preestabelecido, a partir do qual se formulam objetivos, selecionam-se conteúdos e define-se o fazer docente.

Neuner e Hunfeld (1993, p. 14) também tratam de uma dualidade de sentidos para o par de termos *Methodik* e *Methode*. Os autores comentam:

Methodik im engeren Sinn bezieht sich nur auf die konkreten unterrichtlichen Prozesse der Ebene des fachunterrichts. Es werden unterrichtliche Steuerungsprozesse beschrieben, die auch Anweisungen zur Unterrichtsplannung und Entwicklung von Unterrichtsmaterial umfassen,

enquanto "*Methode im weiteren Sinn umfasst auch Faktoren der Lernstoffauswahl, -abstufung und -gliederung*" (retirados por nós os grifos dos autores), e mencionam, logo adiante, a diferença de usos desses termos na antiga República Democrática Alemã e o uso alemão, desde os anos sessenta, do termo *Didaktik* com referência a aspectos como definição de objetivos, conteúdos, progressões e escolha de materiais, associado a *Methodik* na acepção supramencionada.

3. Os constituintes do processo de ensino/aprendizagem: ações

Faz-se imperioso alcançar um estado de definição mais clara e mais bem conformada linguisticamente desta pluralidade de instâncias que compõem partes essenciais dos processos de pedagogização de conteúdos e que estão direta e profundamente atadas à figura docente, numa nebulosa em que se mesclam itens da ordem do *saber*, do *fazer saber*, do *saber fazer*, do *fazer fazer* e do *fazer*. Diziam os gregos que a *ὑβρις* (*hybris*), da ordem do orgulho ou da pretensão desmesurados, despertava a ira dos deuses, de modo que tentaremos, neste íterim, contornar essa questão evitando, de um lado, a punição divina e, de outro, procurando firmar no estado da questão uma proposta que, *a priori*, vise à organização terminológico-conceitual de fenômenos implicados nos processos a que se dedicam estas reflexões e que, como tais, não poderiam passar despercebidos ou permanecer desalinhados no corpo deste texto.

A adoção, no parágrafo anterior, de verbos e locuções verbais para denominar as fases do filtro pedagógico, entendido aqui como o processo de didatização de saberes advindos de disciplinas científicas (linguística, ciência da literatura, biologia, matemática ...), mediante a aplicação de saberes oriundos da pedagogia, psicologia etc., é simbólica. A função principal dos verbos na linguagem é a de expressar ações. E é como um conjunto integrado de ações, discentes e docentes, que compreendemos o processo de ensino/aprendizagem, onde a ação docente visaria despertar a ação discente.

Não convém, desta feita, ignorar as contribuições do grande mestre genebrino, pai do construtivismo, para o estado da questão. Piaget considerava que os infantes, do mesmo modo que os cientistas, desenvolvem seu conhecimento num processo de formulação e comprovação de hipóteses a serem abandonadas ou validadas, caracterizado pelas tentativas, erros (noção de *trial-and-error* de Clarapède, cf. Piaget, 1960) e pela busca de

regularidades, e que eles não ingressam na educação formal e institucionalizada desprovidos de conhecimentos e padrões lógicos; ao contrário, carregam-nos consigo para dentro da escola. Esses pré-conhecimentos, noções e padrões de raciocínio estarão sempre em constante diálogo com aquilo que for apresentado à criança como conteúdos a ser aprendidos, de forma a determinar o ritmo e as condições da aprendizagem. O reconhecimento desse fato implica a consideração do aluno como sujeito ativo da construção de seu conhecimento e a inevitável valorização e aproveitamento daquilo que ele traz para a sala de aula, a forma de ideias, crenças, valores, saberes, opiniões, e da própria aprendizagem e de seus estágios como estando condicionados pela aquisição de saberes de âmbito coletivo e da interação social, a ação e a experiência, o amadurecimento e o equilíbrio desses fatores. Fica clara, em Piaget (1977, p. 17-18), a função do professor nesse entramado, defendendo que, num processo em que o aprendiz constrói o próprio conhecimento por meio da ação e da pesquisa espontâneas,

é evidente que o educador continua indispensável para criar as situações e armar os dispositivos iniciais capazes de suscitar problemas úteis à criança, e para organizar, em seguida, contraexemplos que levem à reflexão e obriguem ao controle das soluções demasiado apressadas: o que se deseja é que o professor deixe de ser apenas um conferencista e que estimule a pesquisa e o esforço, ao invés de se contentar com a transmissão de soluções já prontas. [...] ainda é preciso que o professor não se limite ao conhecimento da matéria de ensino, mas esteja muito bem informado a respeito das peculiaridades do desenvolvimento psicológico da inteligência da criança ou do adolescente.

O pensador lançava ainda luz sobre aqueles casos em que diferentes alunos de nível comparável de inteligência teriam rendimentos muito distintos numa mesma disciplina de estudos. Essas frequentes ocorrências evidenciariam problemas com os caminhos mediante os quais a matéria lhe estaria sendo apresentada, e não com a matéria em si, a qual estariam aptos a aprender sob outras circunstâncias. O uso específico da palavra "caminho" por parte de Piaget permite uma analogia direta com "método" e com a necessidade supramencionada de adequação metodológica às necessidades dos vários aprendizes e grupos. O papel do professor, nesse contexto, é essencial. De sua observação, mediação, compreensão (em todas as conotações possíveis), parte a elaboração dos diagnósticos e o subsequente planejamento adequado de aulas. A aceitação generalizada, porém, de que o aprendizado de línguas, em termos comunicativos, ocorreria a partir de um ensino sustentado pelo *fazer fazer*, deu origem a uma perspectiva contemporânea do processo de ensino/aprendizado, à qual vários

se referem como "aprendizagem baseada em tarefas", "*task based teaching*", "*handlungsorientierter Unterricht*", "*perspective actionnelle*" etc. Uma das dúvidas centrais que conduzem as reflexões nesse âmbito é possibilidade de que o "ensinar" leve ao "aprender", de encontro ao pensamento de Rodgers (1960), e nos traz à consciência a lembrança da inserção da educação, por parte de Freud (1996, p. 265), já por idos da década de trinta, entre as três profissões impossíveis, ao lado da psicanálise e do governo, "quanto às quais de antemão se pode estar seguro de chegar a resultados insatisfatórios".

É assim que o estímulo à feitura de tarefas pressupõe a junção de algumas das mais primordiais conjeturas da abordagem comunicativa, como a aprendizagem a partir da ação, a expressão de suas próprias opiniões e a interação com outros membros do grupo, tanto durante a sua realização quanto ao final, quando se faz possível compartilhar, comparar e discutir os resultados. O objetivo, claramente, é a obtenção de resultados satisfatórios no processo de ensino/aprendizagem, materializados sob forma da construção efetiva do conhecimento por parte do aluno - em cujas chances de exequibilidade, diga-se de passagem, deposita-se confiança. Corresponde, ainda, a uma interpretação da língua como um sistema de significações, muito além do nível estrutural das palavras e frases, do léxico e da gramática, de acordo, portanto, com os postulados norteadores da análise de discurso e da pragmalinguística. Por ser um conceito extremamente aberto, as tarefas podem assumir infinitas formas e estimular a criatividade a partir de vasta tipologia de suportes e meios e com ênfase em quaisquer das quatro habilidades (ou combinações delas). Permite-se variar, dentro do grupo, de aprendiz para aprendiz, adaptadas ao perfil de cada aluno e a todos os tipos de formas sociais. Surgida a finais dos anos 70 com vistas a oferecer alternativas para problemas básicos de um ensino de base estrutural de enraizada base PPP (*present – practice – produce*), como a dificuldade dos aprendizes em adquirir fluência na língua estudada e ironicamente, de cumprir a meta representada pelo último P (cf. SHEHADEH, 2005). É justamente esse caráter flexível, porém, que determina a necessidade de que se logre encontrar uma definição clara do significado de "tarefa" neste contexto, bem assim de sua taxonomia. O que se entende, aqui, por tarefas?

Ainda nas bases do fazer pedagógico comunicativo, no âmbito do ensino de línguas, encontram-se as asserções de cunho sociointeracionista de Vygotsky, evocadas ao início do texto, que, embora guardassem grande

número de afinidades com o pensamento piagetiano, tendiam a um enfoque maior do papel fundamental das interações sociais durante o desenvolvimento cognitivo do sujeito, constituindo estas últimas a origem dos processos mentais superiores (pensamento, linguagem, volição). De grande difusão no seio dos estudos da educação, é seu conceito de zona de desenvolvimento proximal, que alberga o intervalo entre o nível de desenvolvimento real do indivíduo, compreendido como sua capacidade concreta de resolver sozinho problemas, situando-se, no outro polo, o seu nível de desenvolvimento potencial, realizado quando da resolução de problemas sob inspeção de outros ou mediante seu auxílio. O processo de aprendizagem, situado nesse eixo e tendo os dois níveis como, respectivamente, seus limites inferior e superior, denota a imprescindibilidade das interações sociais (do *interagir*, do *fazer junto*) para a ampliação das capacidades plenamente desenvolvidas e realizáveis do aprendiz. (Cf. VYGOTSKY, 1984) O pensador já promulgava, no âmbito do ensino e da aprendizagem, o papel do professor como intermediário no processo de aquisição de conceitos por parte do aluno, através de um intercâmbio de significados com ele dentro de sua zona de desenvolvimento proximal.

Para além dos estudos de índole psicológica, a filosofia da linguagem e, como já mencionado, a pragmalinguística tampouco deixaram de oferecer, por sua vez, subsídios teóricos prontamente adotados pela didática comunicativa de línguas. O enfoque dado ao dizer, no âmbito da primeira, como forma de *fazer* algo por meio do uso da língua, viria a impactar enormemente os processos de ensino/aprendizagem de línguas como compreendidos até então. É nesse ínterim que relembro as palavras do filósofo John Austin (1975, p. 3), quem conclama e indaga:

durante mucho tiempo, los filósofos han presupuesto que el papel de un "enunciado" sólo puede ser "describir" algún estado de cosas, o "enunciar algún hecho, con verdad o falsedad. Es cierto que los gramáticos han señalado siempre que no todas las "oraciones" son (usadas para formular) enunciados: tradicionalmente, junto a los enunciados (de los gramáticos) hay también preguntas y exclamaciones, y oraciones que expresan órdenes o deseos o permisiones. [...] ¿Cuáles son los límites y las definiciones de cada grupo?

Em busca da resposta a essa e outras questões, e considerando e enfocando a existência de "*algunos casos y sentidos [...] en los que decir algo es hacer algo; o en los que porque decimos algo o al decir algo hacemos algo*" (op. cit., p. 10), Austin desenvolveu sua teoria dos atos de fala, destinada ao esclarecimento de fenômenos da linguagem a partir de suas várias possibilidades de uso e realização de ações. Em Austin, faz-se importante a distinção inicial, embora por ele futuramente renegada e

adaptada, de constataativos (*a priori*, enunciados descritivos de eventos e fatos que podem ser verdadeiros ou falsos com relação àquilo que narram) e performativos (aqueles empregados para fazer algo e que podem ser bem ou mal sucedidos, a depender do contexto de realização ou não do ato). Mais tarde, o pensador reconheceu aspectos descritivos nos performativos e de ação nos constataativos, substituindo esse modelo diádico pela definição dos três níveis de atos de fala: os atos, da ordem dos enunciados linguísticos gramaticais, semanticamente adequados, e referenciais; os atos ilocucionários, da ordem do realizativo; e os atos perlocucionários, consequências dos atos em relação com sentimentos, pensamentos e intenções. A realização dos atos, em todos os seus níveis, estaria pendente de uma série de fatores, da ordem das intenções de fala e de normas mais ou menos explícitas (convenções sociais e níveis de formalidade), sem cuja satisfação a primeira não se poderia considerar exitosa. A obra de Austin, de divulgação póstuma, contém várias menções, elaboradas pelo próprio autor, a necessidades de revisões ou ampliações de seus postulados. Apesar das críticas a vários aspectos de seus escritos, o cerne de suas reflexões, bem como as de John Searle acerca dos atos de fala e as de Grice (1975) sobre as máximas da conversação e as implicaturas conversacionais, a circunscrição da temática da força dos atos ilocutórios, mediante os quais pedimos, prometemos, perguntamos, desejamos e ordenamos, exerce até hoje grande influência no campo da linguística aplicada e consiste parte relevante do arsenal teórico-filosófico de base metalinguística da abordagem comunicativa. Sua aplicação prática na elaboração de livros didáticos se deixa entrever, à guisa de exemplo, a partir das definições de intenções de fala que servem de eixo para a estruturação das unidades.

Ao tratar a valorização da interatividade em sala de aula, consideramos válido citar o manual de Byrne (1987), que analisa as suas possibilidades e destaca dois padrões básicos desse tipo de interação. Um, de natureza frontal, é caracterizado por um docente situado ao centro e participante do cerne das interações em aula, que se considera responsável pelo ensino a partir da transmissão de significados e do controle absoluto de sua assimilação (*accuracy activities*). O outro, de modo distinto, prioriza a interação entre alunos e a criação de oportunidades para que usem a língua (*fluency activities*). Byrne propõe a combinação desses padrões, de modo adaptativo, com vistas à persecução de diferentes objetivos, resultando em tanto *fluency* quanto *accuracy activities* frontais e em grupos; de acordo com o modelo em prática, variarão as funções do professor, entre condutor, organizador, monitor, estimulador, consultor e gerente.

A consideração e a ponderação de todos esses postulados teóricos passaram a refletir-se na seleção e elaboração de material didático e atividades e no papel atribuído, por exemplo, à gramática e sua explicitação no decorrer das aulas de línguas estrangeiras, bem como na definição das estruturas e aspectos a serem abordados, numa perspectiva que viria a conformar o desenho daquilo a que Neuner & Hunfeld (1993, p. 92) referem-se como "*Mitteilungsgrammatik*" (gramática de comunicação, de transmissão de informação). A gramática desempenharia, assim, a função de suporte para a realização de intenções e atos de fala. Do mesmo modo, fez-se evidente no reconhecimento da precisão de se desenvolverem e treinarem as duas habilidades produtivas (falar e escrever) e as receptivas (ouvir/entender e ler) de forma intercalada ou preferencialmente integrada, sem obediência a quaisquer princípios norteadores da sequência ou meios de se proceder à sua inserção na aula além da perseguição focada dos objetivos comunicativos funcionais pré-determinados de ensino e aprendizagem, tendo em vista as circunstâncias e necessidades específicas próprias dos aprendizes.

Resta-nos, agora, verificar as ações implicadas no processo de ensino/aprendizagem, identificar seus condutores, situá-las num eixo contínuo e integrar, nele, uma perspectiva de delimitação conceitual que encaixe e contextualize os termos problematizados no item 2.

3.1. Os verbos, os fazeres

Da ordem do *saber*, no recorte deste espectro fenomenológico e terminológico, são as ciências e suas subáreas e, com elas, os modelos teóricos, o cânone de resultados de pesquisas desenvolvidas no seio das diversas áreas do conhecimento. Tem-se por convenção que os processos de ensino e aprendizagem são de natureza híbrida e inserem-se numa densa teia multidisciplinar – todavia, competem, de forma mais específica, às ciências da educação e à pedagogia. Destas, partem ramificações laterais na direção de outras áreas do saber, o que dá origem à linguística aplicada, à psicolinguística, à filosofia da educação, à história da educação etc., estando estas últimas, por sua vez, relacionadas entre si, em estreita colaboração multilateral. Horizontalmente, porém, alcança-se a metodologia de ensino, como campo supeditado à pedagogia e da ordem do *saber* e do *fazer saber* (*ensinar, fazer que se saiba*). Consideramos inviável ignorar o significado original do sufixo *-λογία* (estudo) que compõe o nome da segunda, configurando-a como o estudo dos métodos, que se pode encarar

como um sub-ramo da pedagogia dedicado à reflexão sobre o fazer pedagógico, do como fazer (a partir de que caminhos) e com base em que pressupostos teóricos - entre eles, as abordagens. A metodologia difere das disciplinas puramente teóricas à medida que se situa numa maior proximidade do polo do *fazer*, da aula como evento concreto e prático, de onde retira insumos na forma de registros de atividades e procedimentos bem sucedidos. Não pretendemos, ao firmar esta distinção, negar o fato de que os postulados científicos de disciplinas como as supracitadas advenham da observação do mundo e da realidade. Portanto, há de se reconhecer o seu maior nível de abstração, em oposição à vizinhança da metodologia com o polo da concreção e da prática. A metodologia, ao estar situada num ponto de comunicação entre os dois extremos (apenas teoricamente opostos, já que se encontram em constante intercâmbio e justificam-se mutuamente), não deixa de abarcar a abstração, pertencendo primeiramente ao seu escopo esta mesma discussão teórica. Nossa proposta coincide, neste aspecto, com a definição de Adamson (2004, p. 604):

The term 'methodology' tends to be employed loosely in language teaching. It is commonly used interchangeably with 'method' and 'pedagogy'. Methodology denotes the study of the system or range of methods that are used in teaching, while a method is a single set of practiced and procedures, derived from theory or theorization of practice, that impinges upon a design of a curriculum plan, resources, and teaching and learning activities. [...] Methodology also includes methods that might be developed and employed by just one teacher, provided there is a principled rationale from which the set procedures of the method have been distilled.

Acerca dos melhores métodos e procedimentos, da ordem do *saber fazer*, toma-se conhecimento a partir da metodologia. Os métodos são caminhos específicos definidos a partir da aplicação de posicionamentos teóricos e científicos interdisciplinares (abordagens). Não constituem, em si, modelos teóricos, mas conjuntos de instruções advindas de tais modelos e compiladas como metodologia, de modo a angariar ao profissional de ensino o saber fazer. Assim, a metodologia faria o docente saber fazer. Esse fazer, por sua vez, faz-se refletir nos procedimentos, concretizações pedagógicas propriamente ditas por parte do professor (ou sua própria pedagogia, escrita em minúsculas, em referência ao seu *know-how*), numa passagem intermediada pelas atividades de planejamento, durante as quais, com base nos saberes agrupados e adaptados ao nível da metodologia, são definidos com antecipação os passos a ser seguidos em sala de aula. Ao final da cadeia, e completamente inseridas no campo de influência do fazer, encontram-se as atividades, aqui compreendidas não como exercícios plane-

jados pelos docentes, mas como a ação concreta dos alunos em aula, mental e física, em resposta aos procedimentos docentes e de forma a garantir a realização da aprendizagem.

- (1) **SABER:** ciências, modelos teóricos (abordagens);
- (2) **FAZER SABER:** metodologia;
- (3) **SABER FAZER:** métodos, planejamento, procedimentos;
- (4) **FAZER FAZER:** ação docente, filtragem pedagógica de saberes, proposta de atividades;
- (5) **FAZER:** ação discente, construção do próprio conhecimento, experiência e interação;
- (6) **SABER:** interiorização, a partir do fazer, de resultados do diálogo crítico com o saber (1)

4. Considerações finais

De modo algum se espera, com este artigo, haver sanado de forma completa, certas confusões terminológico-conceituais pronunciadas na literatura específica de nossa área de atuação que mencionamos ao longo deste trabalho. Consideramos que a diversidade de enfoques e perspectivas de compreensão de fenômenos de toda monta constitui uma riqueza a ser protegida no seio do fazer ciência, e do divulgar saberes compreendido como *fazer pensar*.

Nossa definição simplificada de método, à guisa de exemplo, quase que puramente sustentada pela etimologia, dificilmente estabilizaria o terreno movediço das delimitações terminológicas na área de estudos acerca do ensino/aprendizagem de línguas, mas delimita seu caráter e seu logos, demarcando claramente a distinção entre ele e seus potenciais rivais jargonísticos, a abordagem e a metodologia. Ademais, auxilia no isolamento da "imprecisão histórica do termo 'método'", como no caso da denominação tradicional – e errônea – da abordagem direta como "Método Direto". (Cf. LEFFA, 1988) Na busca de clareza terminológica, haver-se-ia sempre de abster, também, da alusão ordinária e corrente na linguagem cotidiana a livros didáticos como "métodos".

Quanto à metodologia ou à própria pedagogia, aos procedimentos,

ao planejamento etc., seguirá proliferando-se um sem-número de entendimentos e conotações atribuídos a esses termos no seio de nossa área de investigação.

O fundamental, para nós, é a (cons)ciência de que a cada um desses termos correspondem ações conduzidas por agentes, e um percurso bilateral do *saber* ao *fazer*, do *fazer* ao *saber*, mediado pela ação docente, da ordem do *fazer fazer*, cabendo à metodologia a função de iluminar caminhos para eleição, por parte do docente, como pensador autônomo e intuitivo. E, para além disso, é altamente desejável que qualquer aprendiz se torne um multiplicador de saberes, ao estimular em outros a curiosidade, o desejo de reflexão, de participação, de interação na produção e veiculação de saberes.

Relembrando Peirce (1877), para quem o crer mal se distinguia do saber, afirmamos com segurança crer na interação, fundamento do vir-a-saber, como base de transformação das relações/fazeres e estruturas sociais, e no papel privilegiado do professor como mediador e estimulador dessas ações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADAMSON, B. Fashions in language teaching methodology. In: DAVIES, A.; ELDER, A. (Orgs.). *Handbook of Applied Linguistics*. Malden/Oxford/Carlton: Blackwell Publishing, 2004, p. 604-622.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A abordagem orientadora da ação do professor. In: _____. *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 1997, p. 13-28.

ANTHONY, E. M. Approach, method and technique. *English language teaching*, n. 17, 1963, p. 63-67.

AUSTIN, J. L. *Cómo hacer cosas con palabras*. Santiago: Arcis, 1975.

BELL, B. M. Method and post-method: are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 2, 2003, p. 325-336.

BLOOME, D. et al. *Discourse Analysis and the study of classroom language and literacy events; a microethnographic perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2005.

BORGES, E. F. V. Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de

língua(s). *Linguagem e Ensino*. Pelotas, v. 13, n. 2, 2010, p. 397-414.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. 2. ed. White Plains: Longman, 2001.

BYME, D. *Techniques for classroom interaction*. New York: Longman, 1987.

CELCE-MURCIA, M. Language Teaching Approaches: An Overview. In: _____. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle, 2001, p. 3-11.

CHAGAS, V. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Cia. Ed. Nacional, 1979.

FREUD, S. Análise terminável e interminável. In: _____. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GRICE, H.P. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. (Orgs.). *Syntax and Semantics*, vol. 3 – Speech acts. New York: Academic Press, 1975, p. 41-58.

HELLERMANN, J. *Social actions for classroom language teaching*. Clevedon/Buffalo/Toronto: Multilingual Matters Ltd, 2008.

HUBBARD, P. et al. *A training course for TEFL*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

LARSEN-FREEMAN. *Techniques and principles in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Orgs.). *Tópicos de Linguística Aplicada; o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: UFSC, 1988, p. 211-236.

MCCARTHY, M. *Discourse Analysis for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

NEUNER, G.; HUNFELD, H. *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts; Eine Einführung*. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt, 1993.

ORLANDI, E. P. *Análise de discurso; princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes, 2000.

PEIRCE, C. S. The fixation of belief. *Popular Science Monthly* 12 (November, 1877), I, 1877, p. 1-15.

PIAGET, Jean. *Psychology of intelligence*. Paterson: Littlefield, Adams & Company, 1960.

PIAGET, Jean. *Para onde vai a educação?* Rio de Janeiro: José Olympio, 1977.

PRABHU, N. S. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J. C. The secret life of methods. In: *TESOL Quarterly*, vol. 18, n. 1, 1984, p. 7-23.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*, 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

ROGERS, C. *On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy*. London: Constable, 1961.

SÁNCHEZ PÉREZ, A. *Hacia un método integral en la enseñanza de idiomas*. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 1993.

SHEHADEH, A. Task-based language learning and teaching: theories and applications. In: EDWARDS, Corony; WILLIS, Jane. (Orgs.). *Teachers exploring tasks in English language teaching*. Houndmills: Palgrave/Macmillan, 2005. p. 13-30.

SINCLAIR, J. M.; COULTHARD, R. M. *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press, 1975.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.