

ERA PÓS-MÉTODO: NOVAS CONCEPÇÕES PARA O PROCESSO DE ENSINO–APRENDIZAGEM DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Lais Teixeira Lima (UENF)

laisbj@gmail.com

Monique Teixeira Crisóstomo (UENF)

monikebj@gmail.com

Carlos Henrique Medeiros de Souza (UENF)

chmsouza@gmail.com

Rafaela Sepulveda Aleixo Lima (UENF)

rafaelasepulveda@gmail.com

RESUMO

Para desenvolver esse artigo, buscou-se refletir sobre a necessidade de propor mudanças no ensino de LE a partir de novas concepções propostas pelo pós-método. Uma vez que o ensino meramente tradicional ou baseado em somente um método já não é capaz de atender às necessidades dos alunos, pois não existe um método perfeito. Exigindo do professor o domínio, a habilidade e a autonomia necessários para refletir o contexto da sala de aula como um ambiente social e dinâmico, levando em conta a realidade, as necessidades e o meio social de onde os alunos são pertencentes, para então organizar sistematicamente e com coerência os conteúdos. Diante disso, o artigo tem como principal objetivo Apresentar a ruptura de um método único no ensino de língua estrangeira e apontar as contribuições das novas tendências de ensino norteadas pelo pós-método no processo de ensino- aprendizagem de LE na atualidade. Partiu-se das seguintes hipóteses: vivemos em uma realidade escolar na qual somente um método específico pode não ser suficiente para solucionar os problemas do processo de ensino–aprendizagem da língua estrangeira; as concepções propostas pelo pós-métodos podem influenciar positivamente o ensino de LE. Para atingir o objetivo proposto, realizou-se uma pesquisa bibliográfica acerca dos métodos que mais influenciaram o ensino da língua estrangeira, evidenciando teóricos como Widdowson (1978), Nunan (2015), Krashen (1982), Hymes (1979), Halliday (1973), Brown (2000) e Almeida Filho (2007). Foi realizado também um estudo das concepções da teoria do pós-método proposta por Prabhu (1990) e Kumara-vadivelu (2005, 2003, 2001).

Palavras-chave:

Ensino. Pós-método. Língua Estrangeira.

1. Considerações iniciais

O ensino de língua estrangeira (LE) vem sendo significativamente discutido por especialistas e docentes desta área, tanto sobre questões relacionadas à aprendizagem do aluno, quanto aos métodos adotados pelos professores. Buscando soluções para problemas apresentados pelo processo de

ensino–aprendizagem da LE, inúmeros métodos de ensino foram elaborados e diversas concepções tradicionais deram lugar a conceitos novos e atuais.

Mesmo com o surgimento de métodos de ensino diversos, eles não conseguiam alcançar o objetivo esperado, então, alguns linguistas já não acreditavam mais na eficácia de um ensino pautado somente em um método. Diante disso, Prabhu (1990) publicou um trabalho afirmando que não existe um método perfeito ou ideal, o que deu início a pesquisas que afirmam que o ensino de LE está vivenciando a era pós-método.

À vista disso, este trabalho utiliza as concepções propostas pela teoria do pós-método para evidenciar que não existe um método de ensino melhor do que os outros e que o ensino da LE não deve ser pautado única e exclusivamente em um método de ensino. A partir de questões pontuais, o professor deve refletir sobre as necessidades dos alunos e levar em conta o contexto em questão inseridos, para que compreendam os melhores passos a serem seguidos para um processo de ensino–aprendizagem efetivo.

Diante disso, partimos das seguintes hipóteses: vivemos em uma realidade escolar na qual somente um método específico pode não ser suficiente para solucionar os problemas do processo de ensino–aprendizagem da língua estrangeira; as concepções propostas pelos pós-métodos podem influenciar positivamente o ensino de LE; os materiais didáticos modificam-se à medida que novas concepções de métodos foram criadas.

Com este trabalho, também buscamos responder à seguinte questão problema: Como as concepções do pós-método podem influenciar as aulas e os materiais didáticos de língua estrangeira?

2. *Um breve estudo dos métodos de ensino de língua estrangeira*

As percepções do processo de ensino–aprendizagem de língua estrangeira sofreram inúmeras mudanças no decorrer dos anos. Realizando um estudo histórico do ensino de LE, é possível perceber que ele foi marcado por eras, ou seja, cada era foi reconhecida por características bem marcantes e específicas.

O período entre 2.500 a.C. e o início do cristianismo foi intitulado como era pré-método, uma vez que não existia um método de ensino ou a sistematização do conteúdo. O ensino de LE ainda era algo desconhecido

neste período e a aprendizagem da LE ocorria pelo contato direto com falantes nativos da língua. Surgiu a necessidade de estabelecer um método de ensino quando as escolas foram criadas, inicialmente no império romano, e com mais expressividade na Idade Média, momento no qual o latim tornou-se uma língua internacional.

A partir dessa necessidade, muitos métodos de ensino foram criados para solucionar os problemas apresentados pelo processo de ensino–aprendizagem de língua estrangeira, dando início, assim, à era dos métodos.

Em busca de maior compreensão, foi realizada uma breve análise acerca dos cinco métodos mais significativos desta era. Segundo Martinez (2009), os métodos mais influentes no processo de ensino–aprendizagem da LE são: método de gramática e tradução; método direto, método audiolingual, método audiovisual e métodos comunicativos.

O método tradicional – ou de gramática e tradução – tem como principal objetivo tornar o aluno um leitor fluente na LE, era baseado na tradução de textos literários tradicionais da LE para sua língua materna. A partir dos textos propostos, a gramática e o vocabulário eram estudados, o professor apresentava as regras gramaticais da língua e, na sequência, os alunos aplicavam essas regras em atividades de tradução. É importante evidenciar que o professor, com esse método, é o centro das aulas, é o detentor de todo o conhecimento, enquanto o aluno é visto somente como o receptor. De acordo com Oliveira (2014, p. 76),

(...) um fato importante relacionado ao foco dado ao ensino formal de gramática pelo método de gramática e tradução foi a demanda que ele criou por gramáticas que pudessem ser usadas nas aulas. Foi por essa razão que as gramáticas começaram a ser elaboradas e publicadas na Europa para serem vendidas às pessoas interessadas em aprender línguas. (OLIVEIRA, 2014, p. 76)

Esse método foi predominantemente utilizado até os séculos XIX e XX, porém passou a ser considerado falho e insuficiente. Isso não quer dizer que ele deixou de ser utilizado, ainda é possível observar professores que seguem o método tradicional durante suas aulas, principalmente em escolas públicas, uma vez que o Ministério da Educação (MEC) elegeu a leitura e compreensão como prioridades no ensino de LE.

O método direto busca resolver algumas problemáticas do método tradicional, sua prioridade é a aquisição da linguagem oral, os professores devem lecionar exclusivamente na língua estrangeira ensinada, assim como

os alunos devem expressar-se utilizando a LE. Os professores valorizam a pronúncia correta das palavras e realizam as correções necessárias para que os alunos as pronunciem da maneira mais correta possível. A tradução dos vocábulos para a língua materna jamais deve ser empregada durante as aulas, os professores devem utilizar imagens, gestos e os artifícios necessários para a compreensão dos alunos, porém, o docente nunca estará seguro de que o aluno realmente compreendeu o significado do vocabulário. Para Oliveira (2014, p.82), “um efeito importante do método direto está vinculado aos livros didáticos: eles passam a trazer ilustrações como o propósito de auxiliarem no ensino de vocabulário”. O autor também afirma que a estrutura gramatical não é apresentada formalmente, o aluno precisa construí-la de maneira indutiva. Porém, surgem outros métodos que buscam corrigir as falhas do mesmo.

Outro método importante para o ensino de LE é o audiolingual, que foi influenciado por estudos da Linguística Aplicada, que buscava inovações no ensino de Línguas. Esse método é centrado na língua oral e na *situacionalização*, ou seja, os novos elementos apresentados devem sempre ser introduzidos a partir de uma situação de uso. Dessa forma, os alunos terão a oportunidade de observar os contextos linguísticos e lexicais da LE e refletir onde e como devem ser utilizados. Os autores compreendem que o vocabulário e a gramática devem ser contextualizados, o estudo deles é através da leitura e da escrita de textos. Atividades como de escuta, repetição e *drills* são utilizadas durante as aulas para trabalhar a memorização e a substituição e adaptação de vocabulários. Os erros dos educandos são vistos como uma consequência das diferenças existentes entre sua língua materna e a língua estrangeira estudada, uma vez que cada uma delas possui suas particularidades.

As metodologias audiovisuais surgiram a partir da década de 50. Não se limitava somente a associar a imagem ao som para fins pedagógicos; essa associação deveria ser realizada com o objetivo de os educandos construírem significados e relacioná-la com a realidade de uso. Essa interação entre a imagem e o áudio só foi viável porque as tecnologias que expõem as imagens e os áudios tornaram-se mais confiáveis e mais baratas, podendo, assim, serem incluídas no planejamento do professor de LE. Assim como na metodologia áudio-oral, a tradução não estava presente, já que alguns autores acreditavam que a tradução limitava o campo de conhecimento dos alunos.

Porém, a metodologia audiovisual passou por algumas transformações, uma dessas foi a reestruturação de algumas concepções no processo de ensino–aprendizagem de turmas mais avançadas. O principal objetivo desta metodologia era o ensino oral da LE, porém a escrita também assumiu um papel importante no aprendizado dos alunos. Surgiu, então, um desejo de transformar a competência Linguística estudada em uma competência comunicativa. Os estudiosos estavam preocupados em desenvolver, durante as aulas, uma fala mais próxima à realidade sociocomunicativa dos alunos. Eles deveriam aprender a LE a fim de desenvolver a comunicação de maneira criativa e adaptá-la, quando necessário, tornando-se sujeitos autônomos naquele idioma. Foi então que surgiu a abordagem comunicativa.

Os linguistas Hymes e Halliday (1973) e Widdowson (1978) enfatizava em seus trabalhos a importância do papel comunicativo da língua, para os autores, as regras gramaticais e as habilidades de comunicação devem estar correlacionadas para um ensino mais comunicativo. Hymes (1979), preocupado com o uso real da língua, foi o primeiro autor a discutir e associar a dimensão social da língua no conceito de competência comunicativa. Portanto, o autor compreende que, para ser competente comunicativamente em uma língua, o indivíduo deve ser capaz de utilizar seu léxico, gramática e fonologia de maneira adequada na comunidade onde está inserido.

Almeida Filho (2007) afirma que para estabelecer uma comunicação eficaz, além das regras gramaticais e estruturas lexicais da LE, é necessário que o falante possua conhecimentos prévios. Isso quer dizer que o falante precisa compreender o contexto social em que a língua será utilizada, saber adaptá-la de acordo com o local, o momento e as pessoas para as quais irá falar, a fim de evitar um discurso mecanizado e descontextualizado, que pode gerar possíveis falhas na comunicação. É necessário, ainda, que o falante compreenda os aspectos culturais do país de origem da LE, que muitas vezes estão agregados à LE, para então desenvolver uma interação. Almeida Filho (2007. P. 47 e 48) afirma que “o ensino comunicativo é aquele que não toma as formas da língua descritas nas gramáticas como o modelo suficiente para organizar as experiências de aprender outra língua, mas sim, aquele que toma unidades de ação feitas com a linguagem como organizatória das amostras autênticas de língua alvo que se vão oferecer ao aluno”.

O referido autor afirma que um professor propõe uma abordagem comunicativa quando coloca seu aluno como sujeito e agente de sua própria formação da língua estrangeira. Ou seja, aspectos gramaticais e lexicais re-

cebem menor ênfase no processo de ensino, ao mesmo tempo em que apontam maior relevância às situações de ensino que proporcionam ao aluno a possibilidade de desenvolver suas práticas sociais.

3. Pós-método: uma nova concepção de ensino de língua estrangeira

Porém, alguns especialistas acreditavam que o ensino pautado somente em métodos possuam limitações e já não eram teorias suficientes para o ensino de língua estrangeira. E em 1990, Prabhu publicou o artigo “Não há melhor método. Por quê?”, que discorre sobre a limitação apresentada por um ensino pautado somente em métodos ou em somente um método.

Corroborando com a percepção de Prabhu, o linguista Kumaravadivelu propôs o conceito de pós-método. Para Kumaravadivelu (2003, p. 544), o pós-método “significa a busca de uma alternativa para o método, em detrimento de um método alternativo”. Ele ainda afirma que a “pedagogia do pós-método, por sua vez, consiste de parâmetros de particularidade, praticabilidade e possibilidade”.

Em seu trabalho, Kumaravadivelu (2005) estabelece cinco mitos sobre os métodos. Para o autor, o primeiro mito é que “existe um método melhor pronto para ser descoberto” (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 163). Ele afirma que durante muitas décadas, teóricos buscaram um método de ensino perfeito, capaz de solucionar todos os problemas apresentados pelos métodos anteriores e pela LE. Porém, o autor compreende que não existe um método perfeito, capaz de atender às necessidades de todos os alunos e professores, o que resulta no mito número 2.

“Mito 2: Os métodos constituem o princípio organizador do ensino de línguas” (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 164). Para o autor, os estudiosos e professores acreditam que os métodos constituem são responsáveis por regerem todo o processo de ensino-aprendizagem de uma LE. Porém, se todo este processo for relacionado unicamente à metodologia adotada, ele desconsiderará inúmeros fatores essenciais para a aprendizagem, tais como: o contexto social, econômico e cultural dos alunos, seus conhecimentos prévios, a percepção dos alunos, entre outros.

“Mito 3: O método possui um valor universal e a-histórico” (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 165). Este mito consiste na percepção de que

o método pode ser aplicado em qualquer aluno de qualquer lugar do mundo que ele será igualmente eficaz. Porém, sabemos que os alunos possuem objetivos distintos e, certamente, não aprenderão uma LE da mesma maneira e, ao selecionar um método específico, ele pode encontrar-se fora da realidade destes alunos.

“Mito 4: Os teóricos concebem o conhecimento e os professores o consomem” (KUMARAVADIVELU, 2005, p. 166). Diferentemente do que muitos pensam, os professores não apenas consomem a teoria desenvolvida pelos teóricos, segundo o autor, os professores parecem estar convencidos de que não existe um método que auxiliará nos desafios da sala de aula, então, eles utilizam suas próprias intuições e habilidades para decidir a melhor maneira de trabalhar a LE.

“Mito 5: Método é neutro e não possui motivação ideológica” (KUMARAVADIVELU, 2005, p.167). Para o autor, o método possui quatro dimensões inter-relacionadas: a dimensão escolar, a dimensão linguística, a dimensão cultural e a dimensão econômica.

Em seu trabalho, Kumaravadivelu (1994) postulou dez macroestratégias para auxiliar o processo de ensino–aprendizagem da língua. Leffa (2012) apresenta estas macroestratégias de maneira clara e objetiva:

- (1) maximizar as oportunidades de aprendizagem, tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos;
- (2) facilitar ao aluno interação negociada com o professor e com os colegas para acelerar a compreensão e construção de sentido, usando, por exemplo, atividades em grupo;
- (3) minimizar os desencontros perceptuais entre as intenções do professor e as interpretações do aluno;
- (4) ativar a heurística intuitiva dos alunos, fornecendo input linguístico suficiente para que eles possam chegar às regras da língua pela autodescoberta;
- (5) incentivar a consciência linguística do aluno, não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais;
- (6) contextualizar o input linguístico, usando tarefas de solução de problemas, simulações, RPG, e outras atividades que integram vários componentes linguísticos;
- (7) integrar as habilidades linguísticas, incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita;
- (8) promover a autonomia do aluno, dando-lhe o conhecimento necessário para gerenciar sua própria aprendizagem;
- (9) aumentar a consciência cultural dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, incluindo a cultura da língua materna;
- (10) assegurar relevância social, partindo do contexto do aluno. (LEFFA,

2012, p. 399-400)

Ao mencionar o incentivo à consciência linguística, a promoção da autonomia do aluno e o auxílio a interação negociada, Kumaravadelu mostra-se preocupado em sugerir um ensino com ênfase no aluno, que deve ser o sujeito do seu processo de ensino-aprendizagem, deve saber como gerenciar o processo e ainda ter a autonomia de dialogar com seus colegas e professores.

Para o autor, a aprendizagem da língua estrangeira vai além do domínio do código, a aprendizagem está relacionada ao contexto social dos alunos, suas necessidades e interesses. A cultura é observada como um fator importante para o processo, pois tanto a cultura dos outros países quanto a dos alunos devem ser compreendidas e estudadas.

Para Kumaravadelu, um professor não deve basear suas aulas em um só método, uma vez que tanto os métodos centrados na linguagem, como os métodos centrados no aprendiz e os métodos centrados na aprendizagem não devem ser unicamente seguidos, pois foram teorizados fora do contexto de sala de aula e podem não ser compatíveis com todas as turmas, com a necessidade das mesmas. Para o autor, “recentes explorações na pedagogia de L2 sinalizam um deslocamento da concepção convencional do método para uma “condição de pós-método”, que pode potencialmente redesenhar a relação entre teorizadores e professores dotando professores de conhecimento, habilidade e autonomia” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 43).

Percebe-se que o professor possui um papel de extrema importância no pós-método, uma vez que ele passa a não seguir unicamente os passos já definidos de um método específico. Na perspectiva do pós-método, o docente precisa ser capaz de refletir o contexto de sala de aula como um ambiente social e mutável, para organizar o conteúdo e o caminho a ser seguido no ensino da LE. Dessa forma, o aluno poderá construir o seu conhecimento de maneira mais consciente, natural e contextualizada.

Diante disso, pudemos observar que para desenvolver aulas “eficazes”, os professores encontravam-se resignados aos métodos, uma vez que eles buscavam a solução para as dificuldades de ensino da LE. Mesmo diante de muitos estudos e mudanças, os métodos não davam conta destas dificuldades e deixavam a desejar, apresentando pouca evolução. Em face de profundas mudanças de conceitos básicos e essenciais de ensino, a busca pelo método perfeito foi se esgotando, o que deu lugar à era pós-método.

A teoria do pós-método não tem como objetivo desprestigiar os métodos no processo de ensino–aprendizagem de língua estrangeira, ele quer evidenciar que devido a realidade de ensino e ao contexto social nos quais os alunos estão inseridos, somente um método não seria suficiente para atender às necessidades das turmas. Cabe então, ao professor, refletir sobre a realidade dos alunos e organizar sistematicamente os conteúdos, a fim de proporcionar o ensino da língua mais real para os alunos.

4. Considerações finais

Mesmo com a evolução do ensino–aprendizagem de língua estrangeira nas escolas – principalmente públicas – ainda é possível perceber falhas significativas nesse processo, muitas vezes não atingindo seu principal objetivo: o uso real da LE. O professor da disciplina limita-se a trabalhar, em sala de aula, o ensino da escrita, questões gramaticais, de interpretação de texto e vocabulário, apresentando um método tradicional. Seguir um método específico pode dar ao professor a uma ilusória sensação de segurança, mesmo quando ele não possui significativo domínio do ambiente escolar ou do conteúdo, o que pode distanciar da realidade da sala de aula, mantendo as aulas estáticas e centradas no docente.

Diante disso, este busca evidenciar para o professor a necessidade de propor mudanças no ensino de LE, a partir de novas concepções propostas pelo pós-método, uma vez que o ensino meramente tradicional ou baseado em somente um método já não é capaz de atender às necessidades dos alunos. Com base nessas novas percepções de ensino, a formação inicial do professor e sua formação continuada são fatores de extrema importância para a eficiência do ensino de LE. Uma vez que cabe ao professor o domínio, a habilidade e a autonomia necessários para refletir o contexto da sala de aula como um ambiente social e dinâmico, levando em conta a realidade, as necessidades e o meio social de onde os alunos são pertencentes, para então organizar sistematicamente e com coerência os conteúdos.

REFERÊNCIAS BIBLIGRÁFICAS

ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas*. 4. ed. Campinas-SP: Pontes, 2007.

BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4.

ed. New York: Longman, 2000.

CELANI, Maria Antonieta Alba (Org.). *Reflexões e ações (trans)formadoras no ensino-aprendizagem de inglês*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2010.

DE LIMA, Diógenes Cândido (org.). *Inglês em escola pública não funciona? Uma questão, múltiplos olhares*. São Paulo: Parábola, 2011.

DIAS, Renildes; CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes (Orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas-SP: Mercado das Letras, 2009.

GRIGGOLETO, Marisa. Seções de leitura do livro didático de língua estrangeira: lugar de interpretação? In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faria (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático*. Campinas: Pontes, 1999.

HALLIDAY, Michael Alexander Kirkwood. *Explorations in the Function of Language*. Londres: Edward Arnold, 1973.

HARMER, Jeremy. *How to teach English*. Inglaterra: Oxford, 2006.

HYMES, Dell Hathaway. On Communicative Competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, K. *The Communicative Approach to Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1979.

KAUARK, Fabiana da Silva; MAGALHÃES, Fernanda Castro e MEDEIROS, Carlos Henrique. *Metodologia da Pesquisa: Guia Prático*. Itabuna-BA: Via Litterarum, 2010.

KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in second language acquisition*. Oxford, Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Londres: ELS & Applied Linguistics Professional Series, 2005.

_____. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, 2003.

_____. *Toward a postmethod pedagogy*. TESOL Quartely, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

LEFFA, Vilson. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. In: *Revista*

de Estudos da Linguagem, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, p. 389-411, 2012.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola, 2009.

NUNAN, David. *Autonomy in language learning*. Plenary presentation, ASOCOPI Cartagena, Colombia. October, 2000. Disponível em: www.nunan.info/presentations/autonomy, acesso em 15 de junho de 2015.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. *Aula de inglês: do planejamento à avaliação*. São Paulo: Parábola, 2015.

_____. *Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola editorial, 2014.

PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Orgs). *Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: Processos de criação e contextos de uso*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013.

PRABHU, N. S. *There is no best method – Why?* In: *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-76, 1990.

TOMLINSON, Brian. *Materials and developments*. In: CARTER, Ronald; NUMAN, David. *Teaching English to speakers of other languages*. Cambridge: Cambridge University, 2001.

WIDDOWSON, Henry G. *Teaching Language as Communication*. Oxford: Oxford University Press, 1978.