

REFERENCIA: 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.

METODOLOGIA DO ENSINO DE LÍNGUAS

**Vilson J.
Leffa**

Introdução

O objetivo deste artigo é dar uma visão dos principais métodos de ensino de línguas, tanto do ponto de vista diacrônico (a sucessão histórica dos diferentes métodos) como sincrônico (a convivência de diferentes métodos numa época). A intenção não é doutrinar o professor no uso de um determinado método, mas informá-lo das opções existentes. Cabe a ele, partindo de sua experiência, das características de seus alunos, e das condições existentes, tomar a decisão final.

O que se pretende com uma revisão histórica dos métodos é fazer com que o professor comece onde os outros pararam, sem necessidade de reinventar a roda ou repetir os erros do passado. Sem uma visão histórica a evolução se torna impossível.

O problema da terminologia

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 a 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 a 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 lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

A única dificuldade nessas definições de abordagem e de método está na imprecisão histórica do termo "método", já consagrado tanto no sentido amplo como no restrito (Exemplo: o "método Direto", que na verdade não é um método mas uma abordagem). A solução proposta neste artigo é usar o termo na acepção atual e fazer a necessária ressalva para cada caso.

Um outro refinamento atual é a distinção entre **aprendizagem** e **aquisição**. Entende-se por aprendizagem o desenvolvimento formal e consciente da língua, normalmente obtido através da explicitação de regras. Aquisição é o desenvolvimento informal e espontâneo da

segunda língua, obtido normalmente através de situações reais, sem esforço consciente. Na aprendizagem, o enunciado tem origem na língua materna, podendo conscientemente passar para a segunda língua. Na aquisição, o enunciado já se origina diretamente na segunda língua.

Não existe um termo abrangente para as duas acepções, embora a palavra "desenvolvimento" tenha sido sugerida por alguns teóricos. Usar-se-á aqui o termo aprendizagem quando se precisar dessa abrangência, que assim valerá tanto para aquisição como para aprendizagem propriamente dita.

Uma distinção que também precisa ser feita refere-se aos termos **segunda língua e língua estrangeira**. Temos o estudo de uma segunda língua no caso em que a língua estudada é usada fora da sala de aula da comunidade em que vive o aluno (exemplo: situação do aluno brasileiro que foi estudar francês na França). Temos língua estrangeira quando a comunidade não usa a língua estudada na sala de aula (exemplo: situação do aluno que estuda inglês no Brasil). Para os dois casos usa-se aqui, como termo abrangente, a sigla L2.

Um último termo é necessário; este para descrever a pessoa que examina, critica e/ou propõe métodos de ensino de línguas. Essa pessoa pode ser um educador, um lingüista aplicado, um teórico, um autor de livro didático a até um professor, mas não exerce nenhuma dessas funções quando assina um artigo sobre o ensino de línguas. Para essa pessoa usa-se aqui o termo metodólogo.

A abordagem da gramática e da tradução (AGT)

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.

A ênfase está na forma escrita da língua, desde os exercícios iniciais até a leitura final dos autores clássicos do idioma. Pouca ou nenhuma atenção é dada aos aspectos de pronúncia e de entonação. A origem da maioria das atividades da sala de aula está no livro-texto, de modo que o domínio oral da língua por parte do professor não é um aspecto crucial. O que ele precisa mais é o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento profundo das regras do idioma com todas as suas exceções. Saber responder prontamente a uma dúvida surgida em aula, ainda que usando a obscura exceção de uma regra, é mais

importante do que saber pronunciar corretamente a mais simples das frases. (O Anexo 1

mostra atividades desenvolvidas na sala de aula em que se utiliza a metodologia AGT)

O objetivo final da AGT é - ou era - levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura da L2. Na consecução desse objetivo, acreditava-se que ele acabava adquirindo um conhecimento mais profundo de seu próprio idioma, desenvolvendo sua inteligência e capacidade de raciocínio.

A abordagem direta (tradicionalmente "Método Direto")

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 a abordagem, como Vietor 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 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. O Anexo 2 mostra como na prática a AD

apresenta o material de ensino.

O princípio fundamental da AD é de que a L2 se aprende através da L2; a língua materna nunca deve ser usada na sala de aula. A transmissão do significado dá-se através de gestos e gravuras, sem jamais recorrer à tradução. O aluno deve aprender a "pensar na língua".

A ênfase está na língua oral, mas a escrita pode ser introduzida já nas primeiras aulas. O uso de diálogos situacionais (Exemplo: "no banco", "fazendo compras", etc.) e pequenos trechos de leitura são o ponto de partida para exercícios orais (compreensão auditiva, conversação "livre", pronúncia) e exercícios escritos (preferencialmente respostas a questionários). A integração das quatro habilidades (na seqüência de ouvir, falar, ler e escrever) é usada pela primeira vez no ensino de línguas.

A gramática, e mesmo os aspectos culturais da L2, são ensinados indutivamente. O aluno é primeiro exposto aos "fatos" da língua para mais tarde chegar a sua sistematização. O exercício oral deve preceder o exercício escrito. A técnica da repetição é usada para o aprendizado automático da língua. O uso de diálogos sobre assuntos da vida diária tem por objetivo tornar viva a língua usada na sala de aula. O ditado é abolido como exercício.

A AD foi introduzida no Brasil em 1932 no Colégio Pedro II, através de uma "reforma radical no método de ensino" (turmas de 15 a 20 alunos, seleção rigorosa de professores, escolha de material adequado etc.).

A AD, em que pese seu prestígio e apoio oficial (inclusive no Brasil) teve sempre dificuldade

em se expandir. Ou por não ter os pré-requisitos lingüísticos exigidos (fluência oral a boa pronúncia) ou por não possuir a resistência física necessária para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias, o professor, após o entusiasmo inicial com a AD, acabava sistematicamente regredindo a uma versão metodológica da AGT.

O antagonismo entre a AD, defendida pelos metodólogos e a AGT, empregada pela maioria dos professores na prática, parece mostrar uma luta constante que perpassa todo o ensino de línguas através das mais diferentes abordagens e métodos.

O desabafo de Gatenby, um dos mais recentes defensores da PD, atesta, do lado dos metodólogos essa batalha aparentemente inglória com os professores:

A recusa de gerações de professores e administradores escolares em se beneficiar dos experimentos bem sucedidos e das teorias comprovadas do passado é em parte um exemplo da perversidade humana: as pessoas negam-se a escolher o certo, o melhor ou o que é bom quando isso lhes é mostrado (GATENBY, 1972:45).

Abordagem para a leitura (tradicionalmente "Método da Leitura")

Um dos poucos países que não deu apoio oficial à Abordagem Direta foram os Estados Unidos da América. Ao examinar a AD em 1892, a "Comissão dos Doze", composta de autoridades educacionais americanas, concluiu que o desenvolvimento da língua oral não era o objetivo principal do ensino de línguas nas escolas secundárias americanas. A habilidade da fala era apenas um objetivo secundário, que mesmo assim parecia contrariar

a natureza e função da escola, já que em condições normais só seria atingido num grau modesto. O ensino de línguas deveria antes visar o gosto pela cultura e literatura do povo estudado, o que seria melhor conseguido em versões atualizadas da Abordagem da Gramática e da Tradução MACKEY, 1965:148).

Na verdade o que faltava era um estudo comparativo entre a AD e a AGT. As vantagens e desvantagens de cada abordagem precisavam ser avaliadas não só em termos absolutos, mas também relativos a uma determinada realidade e aos objetivos para o qual se estuda uma determinada língua. Este estudo foi feito através de uma das maiores pesquisas já realizadas sobre o ensino de línguas, o Modern Foreign Language Studies (MFLS).

O MFLS começou nos Estados Unidos em 1923 e terminou no Canadá em 1927, depois de investigar, entre outros estabelecimentos de ensino, 647 centros de ensino superior, 128 faculdades de educação e 1980 departamentos de línguas estrangeiras.

Os resultados foram publicados entre 1927 a 1932 em dezessete volumes, envolvendo os mais diferentes aspectos do ensino de línguas. De acordo com Valnir Chagas:

Tudo como se vê, foi feito pacientemente, objetivamente, estatisticamente. Cientificamente, em suma. Nada, até onde possível, se deixou á mercê do acaso ou das soluções improvisadas, não raro personalíssimas, que haviam caracterizado a renovação didática dos idiomas estrangeiros nos últimos cinquenta anos (CHAGAS, 1957:75).

A conclusão de todo este estudo foi de que o objetivo da aprendizagem de línguas na

escola secundária deveria ser essencialmente prático. Para isso propoe-se uma

combinação da Abordagem da Tradução com a Abordagem Direta; da primeira adotava-se a ênfase na língua escrita com a reformulação das regras de gramática, fixando-se no essencial para a compreensão; da AD adotava-se o princípio de que o aluno deveria ser exposto diretamente à língua. A praticidade estava, em primeiro lugar, no fato de que, dentro das condições existentes na escola secundária, não era possível

o desenvolvimento equilibrado das quatro habilidades da língua. Em segundo lugar, defendia-se a premissa de que as necessidades dos alunos, na sua grande maioria, não envolviam conhecimento da língua oral.

O objetivo principal da Abordagem para Leitura (AL) era obviamente desenvolver a habilidade da leitura. Para isso procurava-se criar o máximo de condições que propiciassem a leitura, tanto dentro como fora da sala de aula. Como o desenvolvimento do vocabulário era considerado essencial, tentava-se expandi-lo o mais rápido possível. Nas primeiras lições era cuidadosamente controlado, uma média de seis palavras novas por página, baseadas em estatísticas de frequência.

Embora houvesse a preocupação de ensinar a produzir e reconhecer os sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima. Predominavam os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos.

A gramática restringia-se ao necessário para a compreensão da leitura, enfatizando os aspectos morfo-fonológicos e construções sintáticas mais comuns. Os

exercícios mais usados para aprendizagem da gramática eram os de transformação de frases. Ocasionalmente, exercícios de tradução eram também empregados.

A AL expandiu-se pelas escolas secundárias dos Estados Unidos na década de 1930, tendo permanecido até o fim da Segunda Guerra Mundial.

Críticos não faltaram contra o AL, dentro e fora dos Estados Unidos. De acordo com o Professor Carneiro Leão:

O ensino das línguas vivas é a parte fraca do sistema norte-americano de educação. Não há um só educador, um só crítico de educação nos Estados Unidos que assim não pense. As escolas norte-americanas não deram ainda às línguas vivas a situação a que elas têm direito (LEÃO, 1935:235).

A premissa de que se pudesse desenvolver uma só habilidade para fins específicos foi o ponto mais atacado. Segundo Gatenby:

Não se concebe que um professor de matemática decida evitar a multiplicação e a divisão devido a sua dificuldade, e dedique sua atenção ao desenvolvimento da adição e da subtração entre seus alunos; no entanto um procedimento muito semelhante é adotado pelo professor de línguas que, exasperado pela incapacidade de seus alunos em aprender, ou de si mesmo em ensinar, abandona o ouvir, o falar, o escrever e se concentra somente na leitura (GATENBY, 1972:43).

Segundo o Professor Valnir Chagas:

Há uma interdependência tão íntima dos quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas - ouvir, falar, ler e escrever que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais. Treinados exclusivamente para a leitura, os escolares americanos terminaram por não aprender nem mesmo a ler. Não se altera impunemente a ordem natural das coisas (CHAGAS, 1957:420).

Abordagem audiolingual

A Abordagem Audiolingual (AAL) é a reação dos próprios americanos contra a AL. Surgiu durante a Segunda Guerra Mundial quando o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível. Para isso nenhum esforço foi poupado: lingüistas e informantes nativos foram contratados, as turmas de aprendizagem foram reduzidas ao tamanho ideal, e o tempo, apesar da urgência, foi dado com liberalidade: nove horas por dia por um período de seis a nove meses.

Embora nada houvesse de novo no método usado pelo exército - uma re-edição da Abordagem Direta, anteriormente rejeitada pela Comissão dos Doze - seu sucesso foi tão grande que as universidades se interessaram pela experiência. Depois, as escolas secundárias seguiram na adoção do método, provocando um aumento significativo no número de matrículas. Devido à existência de lingüistas no projeto, o ensino de línguas adquiria agora o status de ciência. Com o tempo o Método do Exército foi refinado e se desenvolveu no que hoje é conhecido como Abordagem Audiolingual. As premissas que sustentavam o método foram reformuladas com clareza a formaram uma doutrina coesa

que por muitos anos dominou o ensino de línguas. Essas premissas são as seguintes:

Língua é fala, não escrita

Estava restabelecida a ênfase na língua oral. No momento em que se equiparava a fala com a língua, o que não fosse fala também não era língua. Daí que ensinar a leitura não era ensinar a língua, já que a escrita era uma fotografia muito mal feita da fala.

A implicação pedagógica dessa premissa era de que o aluno deveria primeiro ouvir e falar, depois ler e escrever; como acontece individualmente na aprendizagem da língua materna e como acontece com os povos em geral, que só aprendem a escrever muito depois de terem aprendido a falar. O aluno só deveria ser exposto à língua escrita quando os padrões da língua oral já estivessem bem automatizados. A apresentação

precoce da escrita prejudicava a pronúncia. A forma preferida de apresentação era o diálogo, justamente por representar a língua viva do dia-a-dia. O laboratório de línguas, pela possibilidade de apresentar gravações de falantes nativos, possibilitando assim uma pronúncia perfeita, tornou-se um importante recurso audiovisual.

Língua é um conjunto de hábitos

O behaviorismo de Skinner foi o suporte da AAL em termos de aprendizagem. A língua era vista como um hábito condicionado que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor.

Havia uma grande preocupação em evitar que os alunos cometessem erros. Para isso o ensino era feito através de pequenos passos, com a aprendizagem gradual das estruturas, que eram apresentadas uma a uma. No audiolingualismo não se aprendia errando.

Acreditava-se que quem errava acabava aprendendo os próprios erros.

As estruturas básicas da língua deveriam ser praticadas até a automatização, o que era conseguido através de exercícios de repetição. A aprendizagem só ocorria quando o aluno tivesse realizado a superaprendizagem, isto é, quando tivesse automatizado a resposta; menos do que isso não era aprendizagem.

Ensine a língua não sobre a língua

A premissa era de que se aprendia uma língua pela prática, não através de explicações ou explicações de regras. Perguntas por parte dos alunos eram desencorajadas. A gramática era ensinada através da analogia indutiva. Como na abordagem direta, o aluno era exposto aos fatos da língua.

A língua é o que os falantes nativos dizem, não o que alguém acha que eles deveriam dizer.

O que a gramática normativa muitas vezes apontava como errado era, no entanto, sistematicamente usado pelos falantes da língua padrão. Em vez de certo e errado preferiu-se usar os termos aceitável e não aceitável. Se os falantes cultos do

inglês, por exemplo, usavam em situações informais a expressão "it's me" em vez do prescrito "it's I", o professor deveria ensinar nos diálogos a forma "it's me". Do mesmo modo, em cursos de português para estrangeiros, sugeria-se a expressão "vi ele" em vez do tradicionalmente correto "vi-o".

As línguas são diferentes

O audiolingualismo defendia uma versão forte da análise contrastiva. Pela comparação dos sistemas fonológicos, lexicais, sintáticos e culturais entre duas línguas podia-se prever os erros dos alunos. A tarefa primordial do planejador de cursos era detectar as diferenças entre a primeira e a segunda línguas e concentrar aí as atividades, evitando assim os erros que seriam causados pela interferência da língua materna.

O audiolingualismo dominou o ensino de línguas até o início da década de 1970. Bloomfield, no campo da lingüística, Skinner, no da psicologia, Nida, Fries e Lado, no da metodologia, são alguns dos grandes nomes do movimento.

As objeções que foram surgindo contra a AAL, tímidas na década de 1960 e cada vez mais freqüentes na década seguinte, eram tanto de ordem teórica como prática. Teoricamente começou-se a questionar o embasamento lingüístico e psicológico da abordagem. A primazia da fala cedeu lugar a uma visão da língua em que a fala e a escrita eram formas paralelas de manifestação. Devido à capacidade do ser humano de gerar frases novas, a língua não podia ser um conjunto de hábitos. O professor não devia só ensinar a língua, mas também sobre a língua. Competência na língua é mais importante que a performance

dos indivíduos com todos os erros e hesitações. Finalmente os aspectos universais da língua sobrepujavam de longe as pequenas diferenças entre uma língua a outra.

Na prática, havia também problemas sérios. Os alunos que aprenderam pela abordagem audiolingual pareciam apresentar as mesmas falhas de aprendizes de métodos anteriores:

No momento em que se defrontavam com falantes nativos, em situações reais de comunicação, pareciam esquecer tudo o que tinham aprendido na

sala de aula. As repetições intermináveis para desenvolver a superaprendizagem tornavam as aulas cansativas para os alunos e professores. A ênfase na forma, em detrimento do significado, faziam os alunos papaguear frases que não entendiam. (O Anexo 3 apresenta alguns exercícios que exemplificam esta "mecanização" no ato de "aprender")

O humanismo e o cognitivismo que predominavam agora na psicologia não aceitavam a fragmentação da aprendizagem em pequenas etapas. A idéia de que uma teoria de aprendizagem humana pudesse se basear em automatismos passou a ser rejeitada:

Até recentemente [início da década de 70], considerava-se uma heresia sugerir que seres humanos eram de algum modo interessante diferente de ratos. Acreditava-se que uma pessoa aprendia uma língua, tanto a primeira como a segunda, como ela e os ratos aprendiam qualquer outra coisa: através da repetição, do exercício e da assimilação de coisas novas sobre uma estrutura antiga já aprendida. (...) Achava-se que era perigoso deixar uma pessoa pensar sobre as frases que elas estavam aprendendo (LAKOFF, 1972:60-1).

O ensino de línguas tinha entrado em uma de suas crises mais sérias. O que tinha acontecido até então, quando se rejeitava uma abordagem, era porque se tinha outra supostamente melhor para oferecer. Com a rejeição do audiolingualismo, no entanto, isso não acontecia; os lingüistas gerativo-transformacionais, ao contrario dos lingüistas de escolas anteriores, não traziam uma solução pronta para o ensino de línguas.

Período de transição

Obviamente o ensino de línguas não morreu com o audiolingualismo; ao lado de um ecleticismo generalizado que seguiu seu desaparecimento, floresceram vários métodos, geralmente ligados a um nome, às vezes envoltos numa aura de misticismo, e com propostas pouco convencionais para o ensino de línguas.

Entre esses métodos destacam-se:

Sugestologia de Lozanov

Enfatiza os fatores psicológicos da aprendizagem, que devem ser favorecidos até pelo ambiente físico. A sala deve ser confortável -poltronas macias, luz indireta, música de fundo suave - a fim de proporcionar o ambiente mais agradável possível. Para reduzir a ansiedade e inibição, os alunos podem receber pseudônimos e adquirir uma nova personalidade.

O desenvolvimento maciço do vocabulário é o aspecto lingüístico mais enfatizado. As quatro

habilidades são ensinadas ao mesmo tempo, principalmente através de longos diálogos lidos pelo professor com constantes variações de entonação.

Método de Curran -Aprendizagem por Aconselhamento.

Método de aprendizagem centrado no aluno que consiste no uso de técnicas de terapia de grupo para o ensino de línguas. Os alunos são colocados em círculos, confrontando-se, enquanto que o professor circula pelo lado de fora. Quando alguém deseja dizer alguma coisa, o professor se aproxima e traduz em voz baixa, na língua estrangeira, a frase do aluno. O aluno, usando um gravador, repete em voz alta a frase traduzida pelo professor. No fim da sessão, a gravação com todas as frases dos alunos é reproduzida e transcrita para comentários e observações, incluindo reações pessoais dos alunos ao processo de aprendizagem da língua. Com o tempo, os alunos começam a criar frases diretamente na segunda língua, e podem assumir o papel do professor do lado de fora do círculo.

Método silencioso de Gattegno

Consiste fundamentalmente no ensino da língua através de pequenos bastões coloridos, que o professor usa para criar as mais diferentes situações de aprendizagem, juntamente com gráficos, também coloridos, para o ensino da pronúncia. A segunda língua é adquirida à medida que o aluno vai manipulando os bastões e consultando o gráfico. O professor permanece calado a maior parte do tempo.

Método de Asher - Resposta física Total

Basicamente consiste no ensino da segunda língua através de comandos emitidos pelo professor e executados pelo aluno. No começo, estes comandos são simples (exemplo: "levante-se", "sente-se"), mas tornam-se mais complexos à medida que se avança no curso (exemplo: "Carlos, vá ao quadro e desenhe uma cadeira com giz amarelo, uma mesa com giz branco e um armário com giz vermelho").

A premissa fundamental do método é de que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. Daí que a prática oral por parte do aluno só começa mais tarde, quando ele estiver interessado em falar.

Abordagem Natural

É a abordagem que tenta aplicar na sala de aula a teoria de Stephen Krashen, conhecida como Modelo do Monitor ou Modelo do Input. Visa desenvolver a aquisição da língua (uso inconsciente das regras gramaticais) em vez da aprendizagem (uso consciente). A premissa básica é que o aluno deve receber um input lingüístico quase totalmente compreensível, de modo a ampliar sua compreensão da língua. A fala deve surgir naturalmente, sem pressão do professor.

Abordagem Comunicativa

Enquanto que nos Estados Unidos, quer na lingüística estruturalista de Bloomfield ou na gramática gerativo-transformacional de Chomsky, os lingüistas se concentravam no código da língua, analisada ascendentemente até o nível da frase, na Europa os lingüistas

mantinham a tradição dos estudos semânticos e sociolinguísticos, enfatizando o estudo do

discurso. Esse estudo pressupunha não apenas a análise do texto - oral ou escrito - mas também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado.

A língua era analisada não como um conjunto de frases, mas como um conjunto de eventos comunicativos.

Essa nova visão da língua, aliada a um grande interesse pelo seu ensino -que não existia na escola gerativo-transformacional veio preencher o enorme vazio deixado pelo declínio do audiolingualismo. Os metodólogos do ensino de línguas, após vários anos de abandono, reencontraram o apoio que lhes tinha sido negado pelos lingüistas da escola de Chomsky. Nascia dessa nova união, com grande impacto para o ensino de línguas, a Abordagem Comunicativa (AC).

Enquanto que no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, amplamente descrito durante os vários anos do estruturalismo, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. Dai que o primeiro desafio dos metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua.

Não faltaram as chamadas taxionomias, tentativas de classificação sistemática das **noções** e **funções**.As duas mais citadas são as de Wilkins (1976) e van Ek (1976)

Wilkins dividiu as noções em duas categorias: categorias semântico-gramaticais a

categorias de funções comunicativas. As categorias semântico-gramaticais expressam noções gerais de tempo, espaço, quantidade, caso, etc. As categorias de funções comunicativas expressam o propósito para o qual se usa a língua.

Van Ek dividiu as funções da língua em seis grandes categorias, cada uma subdividida em funções menores: (1) expressando e descobrindo informações factuais (exemplo: identificando, perguntando etc.) (2) expressando e descobrindo atitudes intelectuais (exemplo: concordando, negando, etc.), (3) expressando e descobrindo atitudes emocionais (exemplo: expressando ou inquirindo sobre prazer, surpresa, gratidão, etc.), (4) expressando e descobrindo atitudes morais (exemplo: pedindo desculpas, expressando aprovação, etc.), (5) persuasão (exemplo: pedir a alguém para fazer alguma coisa), (6) socialização (exemplo: cumprimentar, despedir-se, etc.).

O uso de elementos dessas taxionomias na elaboração de material didático foi uma das características mais salientes da AC. Até os títulos das unidades eram muitas vezes expressos em termos funcionais: "perguntando e dizendo o nome", "oferecendo, aceitando e recusando ajuda", "perguntando e dizendo o que as pessoas fazem todos os dias", etc. Como essas funções podem ser expressas não só em diferentes graus de complexidade sintática, mas também em diversos níveis de formalidade, elas são apresentadas várias vezes durante o curso, partindo geralmente do uso de expoentes lingüísticos mais simples para os mais complexos; é a chamada abordagem espiral.

O fato de que a mesma função pode ser expressa através de um grande número de

expoentes lingüísticos demonstra que as palavras não têm apenas significado imediato, aquele registrado no dicionário, mas adquirem um valor específico, relativo ao contexto em que são usadas. Há por exemplo inúmeras maneiras de se pedir para que alguém deixe o recinto em que a gente se encontra. Pode ser um simples "sai", um "preciso me concentrar neste artigo", um "não quer brincar lá fora com a bola nova?", um jocoso "vai ver se estou lá na esquina", ou até uma expressão altamente contextualizada como "meu marido vai chegar daqui a pouco". A função, a força ilocucionária, ou o valor de todas essas expressões é o mesmo: o interlocutor é solicitado a se retirar do recinto. É o contexto, o relacionamento entre os participantes e até as características intelectuais e afetivas do falante que vão determinar a escolha do expoente lingüístico.

O uso de linguagem apropriada, adequada à situação em que ocorre o ato da fala e ao papel desempenhado pelos participantes, é uma grande preocupação na Abordagem Comunicativa. Os diálogos artificiais, elaborados para apresentarem pontos gramaticais são rejeitados. A ênfase da aprendizagem não está na forma lingüística, mas na comunicação. As formas lingüísticas serão ensinadas apenas quando necessárias para desenvolver a competência comunicativa a poderão ter mais ou menos importância do que outros aspectos do evento comunicativo. O desenvolvimento de uma competência estratégica - saber como usar a língua para se comunicar - pode ser tão ou mais importante de que a competência gramatical.

O material usado para a aprendizagem da língua deve ser autêntico. Os diálogos devem apresentar personagens em situações reais de uso da língua, incluindo até os ruídos que

normalmente interferem no enunciado (conversas de fundo, vozes distorcidas no telefone, dicções imperfeitas, sotaques, etc.). Os textos escritos não

devem se restringir aos livros ou artigos de revista, mas abranger todas as formas de impressos: jornais (notícias, manchetes, fotos com legendas, propagandas, anúncios classificados, etc.), cartas, formulários, contas, catálogos, rótulos, cardápios, cartazes, instruções, mapas, programas, bilhetes, contratos, cartões, listas telefônicas, tudo enfim ao que o falante nativo está exposto diariamente. O uso de textos simplificados deve ser evitado, porque prejudicaria a autenticidade do material; simplificar a tarefa, se necessário, mas não simplificar a língua.

Não existe ordem de preferência na apresentação das quatro habilidades lingüísticas nem restrições maiores quanto ao uso da língua materna. Em cursos gerais as quatro habilidades são apresentadas de modo integrado, mas dependendo dos objetivos, pode haver concentração em uma só. O desenvolvimento do vocabulário passivo é defendido. O uso da língua materna é permitido, principalmente no início do curso ou quando se deseja criar um contexto para o uso e aprendizagem da L2. (O Anexo 4 mostra algumas das diferenças entre a Abordagem Audiolingual e a Abordagem Comunicativa.)

Um dos aspectos mais criticados pela Abordagem Comunicativa em relação às abordagens anteriores foi a falta de objetivos específicos no ensino de línguas. O pressuposto, anteriormente defendido de que, independente do objetivo final, há sempre um núcleo comum, inicial, a ser aprendido por todos é questionado pela AC. Os cursos devem ser planejados a partir das necessidades e interesses dos alunos. Um curso de L2 preparado

para um bancário pode não servir para um comerciante e vice-versa. Os inúmeros cursos existentes atualmente para os mais diversos fins atestam a importância do que em inglês se convencionou chamar de ESP (English for Specific Purposes).

A Abordagem Comunicativa defende a aprendizagem centrada no aluno não só em termos de conteúdo mas também de técnicas usadas em sala de aula. O professor deixa de exercer seu papel de autoridade, de distribuidor de conhecimentos, para assumir o papel de orientador. O aspecto afetivo é visto como uma variável importante e o professor deve mostrar sensibilidade aos interesses dos alunos, encorajando a participação e acatando sugestões. Técnicas de trabalho em grupo são adotadas.

O entusiasmo dos metodólogos pela Abordagem Comunicativa foi avassalador na teoria e na prática do ensino de línguas, produzindo uma safra fecunda de manuais nocionais-funcionais para professores e de material comunicativo para alunos. Publicações anteriores, oriundas de uma abordagem estruturalista, ou eram abandonadas, ou transvestidas numa roupagem comunicativa. A idéia generalizada entre metodólogos, autores de livros didáticos e professores era de que a AC tinha vindo para ficar; o entusiasmo inicial se transformaria na consolidação definitiva.

Há, no entanto, alguns problemas. No âmbito da teoria persiste a grande dificuldade em se definir categorias semânticas, tanto nocionais como funcionais, de modo distinto e abrangente. O verbo "solicitar", por exemplo, foi proposto por Dobson (1979) como uma categoria maior que engloba, entre outras, as seguintes subcategorias: perguntar, indagar,

solicitar e interrogar (em inglês: to ask, to inquire, to request, to question). O problema é, de um lado, como fazer a distinção entre os dois verbos "solicita", que aparecem em duas categorias de níveis diferentes e, do outro lado, como estabelecer os limites de abrangência dos verbos perguntar, indagar e interrogar, que aparecem na mesma categoria?

Embora a abordagem comunicativa tenha produzido na teoria várias tentativas de taxionomias, na prática parece impossível aplicar os princípios taxionômicos de modo que uma unidade de ensino forme um todo integrado pelas suas partes. O fato de que uma função independe da realidade física em que se encontram os participantes (uma pessoa pode discordar numa loja, num restaurante ou numa aula) torna difícil ou impossível encapsular uma série de funções menores numa função maior. Um dos problemas, por exemplo, com materiais comunicativos é identificar o conteúdo de cada unidade, normalmente expresso através de listas de funções simultaneamente repetitivas, incompletas e sem qualquer relação entre si. A compartimentalização da língua em funções corre o risco de atomização da aprendizagem.

A Abordagem Comunicativa inicia, sem fechar, o último ciclo da história do ensino de línguas. Como o ciclo ainda não está encerrado, uma avaliação da abordagem fica extremamente difícil. O que parece ter acontecido até o momento [1988] é que a AC tem seguido o mesmo padrão histórico das abordagens anteriores: reação à abordagem vigente na época (audiolingualismo), difusão da idéia de que a solução definitiva foi finalmente encontrada, dogmatismo doutrinário, imprecisão terminológica (afinal é "nocional", "funcional", "nocional-funcional", "comunicativa"?), falta de evidência baseada em fatos.

Conclusão

Um fator ainda não estabelecido no ensino de línguas é até que ponto a metodologia empregada faz a diferença entre o sucesso e o fracasso da aprendizagem. Às vezes dá-se à metodologia uma importância maior do que ela realmente possui, esquecendo-se de que o aluno pode tanto deixar de aprender como também apreender apesar da abordagem usada pelo professor. As inúmeras variáveis que afetam a situação de ensino podem sobrepujar a metodologia usada, de modo que o que parece funcionar numa determinada situação não funciona em outra e vice-versa.

As abordagens que dão origem aos métodos são geralmente monolíticas e dogmáticas. Por serem uma reação ao que existia antes, tendem a um maniqueísmo pedagógico sem meio-termo: tudo estava errado e agora tudo está certo. Abordagens pedagógicas, que pela experiência do professor deveriam conviver na prática, tornam-se preceitos antagônicos e irreduzíveis: indução versus dedução, escrita versus fala, significado versus forma, aprendizagem versus aquisição, material autêntico versus material adaptado -são apenas alguns exemplos. Daí que a história do ensino de línguas tem sido comparada por alguns metodólogos aos movimentos de um pêndulo, balanceando sempre de um lado a outro; uma constante sucessão de tese e antítese sem jamais chegar à síntese.

A solução proposta por alguns metodólogos é a do ecleticismo inteligente, baseado na experiência da sala de aula: nem a aceitação incondicional de tudo que é novo nem a

adesão inarredável a uma verdade que, no fundo, não é de ninguém. Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

Bibliografia

- O1. ABBS, Brian & FREEBAIRN, Ingrid. *Starting strategies*. London, Longman, 1977.
1. ALEXANDER, L.G. *First things first* (teacher's book). London, Longman, 1967.
 2. CHAGAS, R. Valnir. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1957.
 3. COLEÇÃO F.T.D. *Língua inglesa: primeiro método*. Rio de Janeiro, Livraria Paulo de Azevedo, s.d. [Década de 20, provavelmente]
 4. DOBSON, Júlia M. "The notional syllabus: theory and practice". *English Teaching Forum*. Washington, 17(2):2-10, Abril.
 5. EK, J.A. van. *The Threshold Level for modern language learning in schools*. London, Longman, 1976.
 6. GATENBY, E.V. Conditions for success in language learning. In ALLEN, Harold B. & CAMPBELL, Russell N.(Orgs.) *Teaching English as a second language: a book of readings*. Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.43-48.
 7. INSTITUTO DE IDIOMAS YAZIGI. *Course of conversational English: first stage*. São Paulo, Difusão Nacional do Livro, s.d.
 8. LAKOFF, Robin. Transformacional grammar and language teaching. In ALLEN, Harold & CAMPBELL, Russell N. (Orgs.). *Teaching English as a second language: a book of readings*. Bombay, Tata McGraw-Hill, 1972. p.60-80.
 9. LEÃO, Carneiro A. *O ensino das línguas vivas*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1935.
 10. MACKEY, William F. *Language teaching analysis*. London, Longman, 1965.
 11. ROBIN, C. & BERGEAUD, C. *Le français par la méthode directe*. Paris, Librairie Hachette, 1941
 12. WILKINS, D.A. *Notional syllabuses*. London, Oxford University Press, 1976.

Questões para Debate: (sugeridas pelos organizadores)

1. Fazendo uma análise de como você aprendeu, ou está aprendendo a sua língua estrangeira, em que abordagem se enquadra a metodologia utilizada por seus professores?
2. O que você acha da "perversidade humana" a que se refere Gatenby? Você tem exemplos em sua comunidade de pessoas ou comportamentos que se assemelham à "perversidade" descrita pelo autor?
3. Você acha possível, ou necessário, desenvolver de maneira privilegiada determinada habilidade no ensino de línguas estrangeiras? Que habilidade você considera mais importante para a sua comunidade? Que critérios você usa para chegar a esta conclusão?
4. Entre as diversas abordagens discutidas no artigo, quais você acha mais significativas ou apropriadas para serem utilizadas no ensino de línguas no 1º e 2º. graus do Brasil? Quão diferente é esta realidade de 1º. e 2º. graus de outros cursos, tipo Yázigi, Fisk, Cultura Inglesa etc.
5. Quais seriam as vantagens em adotarmos a AC no ensino de 1º e 2º graus? Que problemas poderíamos enfrentar (realidade de sala de aula, treinamento de professores, materiais de ensino etc.)?
6. Quais são algumas das qualidades exigidas dos materiais de ensino na abordagem comunicativa?
7. O que se entende por abordagem centrada no aluno? Como seria uma abordagem não centrada no aluno? Dê exemplos.
8. Por que a história das abordagens, ao longo das últimas décadas, pode ser comparada ao movimento pendular? Para onde está se movimentando o pêndulo atualmente? Existe ainda um movimento pendular?
9. No artigo é feita uma distinção entre "aprendizagem" e "aquisição". Quando você estudou a sua língua estrangeira, o seu desenvolvimento lingüístico se enquadrou mais na aprendizagem (consciente) ou na aquisição (espontânea)? Justifique.

ANEXO 1

Abordagem da Gramática e da Tradução (COLEÇÃO FTD, s. d. p. 12-14)

Fragmentos mostrando as principais características da abordagem: estudo do vocabulário e explicações gramaticais com longos exercícios de tradução ("versão") e versão ("tema").

Table, (*tê'boel*), meza.

Grammar:

Box, (*bo'ks*), caixa.

Chalk, (*tcho'lk*), giz.

Duster, (*does'ter*), escova para pedra.

Curtain, (*koer'tin*), cortina.

Easel, (*i'zoel*), cavalete.

Picture, (*pik'tchoer*), quadro, pintura.

Gas-lamp, (*gas'lamp*), bico de gaz.

Electric-lamp, (*ilek'triklamp*), lampada electrica.

8. A forma afirmativa do “partitivo inglez” é **some** (*soe'm*). Não se traduz geralmente em vernaculo.

Emprega-se diante de qualquer substantivo, evocando idéia de quantidade. Ex.:

She had some ink, ella tinha tinta.

INDICATIVE MOOD

Past Tense PRETÉRITO IMPERFEITO I was, (*uo'z*), era, estava **we were**, (*ue'r*), eramos, estávamos **thou wast**, (*uo'zt*), eras, estavas **you were**, ereis, estaveis **he, he, it was**, era, estava **They were**, eram, estavam

Versão IV

II. – What is “some”? “Some” is not a definite article, it is a partitive. **11.** Was I a bad pupil? **12.** Was she not diligent? **13.** Who has an easel? The teacher has an easel; on the easel is a good blackboard. **14.** Where were you? I was with the teacher in the class. **15.** Was not the first lesson difficult? No, it was not; but the third and the fourth were not easy. **16.** What is in the box? Some chalk.

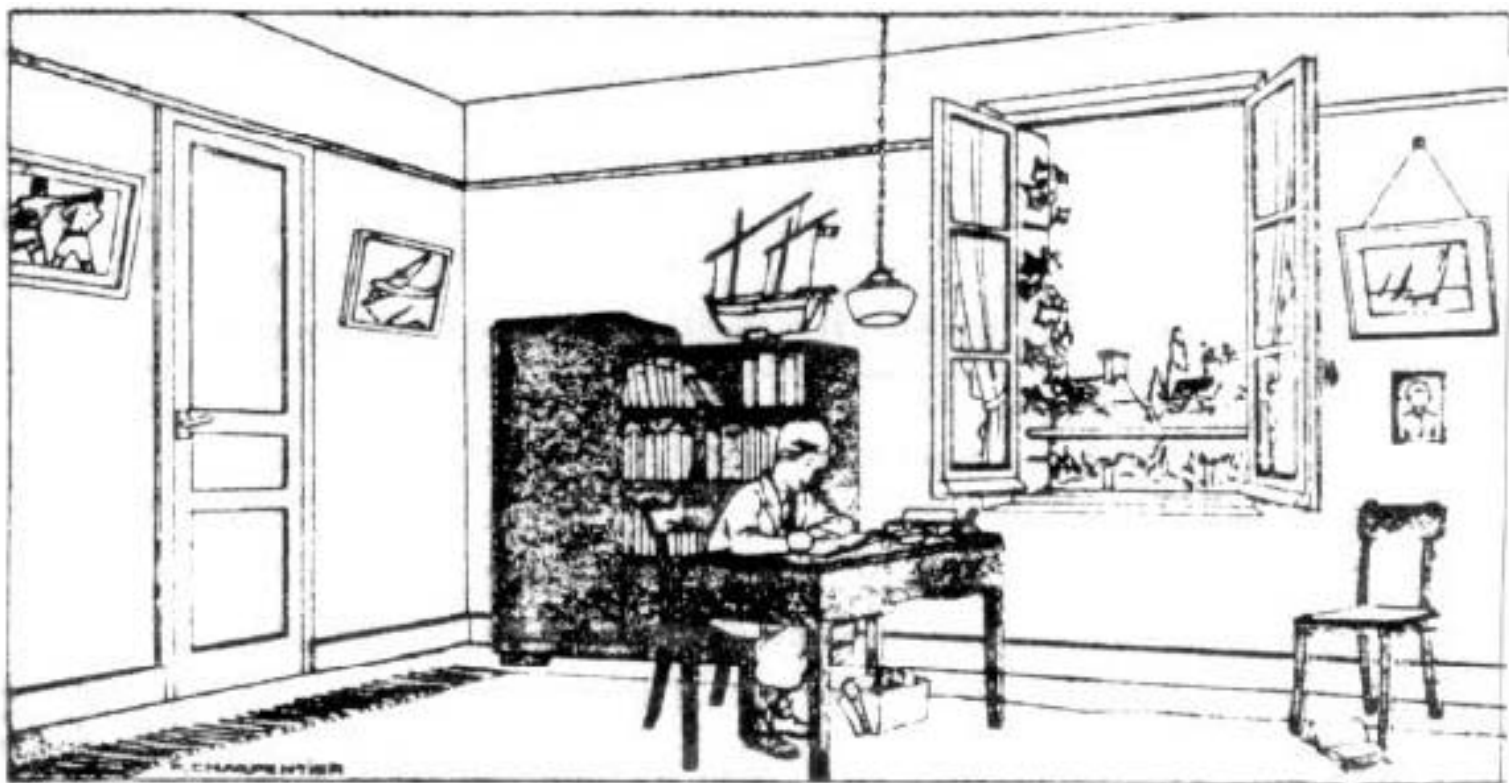
Thema IV

I. – A pedra estava num cavalete. **2.** A mesa e a caixa eram curtas; mas a cortina era comprida. **3.** Na aula ha um bico de gaz e não ha lampada electrica. **4.** O professor estava na aula; nós tambem estávamos alli. **5.** Ereis applicados ou preguiçosos? **6.** Tinham um bom professor; mas não eram applicadas. **7.** Nós não tínhamos a mesma lição; mas, elles tinham o

ANEXO 2

Abordagem Direta (ROBIN & BERGEAUD, 1941, P. 6-7)

Montagem mostrando o uso da ilustração para a transmissão do significado e alguns exercícios característicos da abordagem. Note o uso exclusivo da L2.



LA CHAMBRE

Le garçon est dans la *chambre*. – Voilà la *porte*. Voilà la *fenêtre*. Voilà la porte et la fenêtre.
 – Voilà le *plafond*, le *mur* et le *plancher*. – Voici la *table*, la *lampe* et la *chaise*. – Voici
 l'*encrier*, le *papier buvard* et le *plumier*. – L'*encrier* est *ici*, la *fenêtre* est *là*, la maison est *là-bas*. – Le *cahier* est dans le *sac de classe*.

Ou est ...? ANEXO 3

La question:

1. Où est le garçon?
2. Où est la chambre?
3. Où est le professeur?
4. Où est l'**encre** (une encre)?

La réponse:

- Le garçon est dans la chambre.
- La chambre est dans une maison.
- Le professeur est dans la salle de classe.
- L'encre est dans l'encrier.

5. Où est le porte-plume?

Le porte-plume est dans le plumier.

6. Où est le cahier?

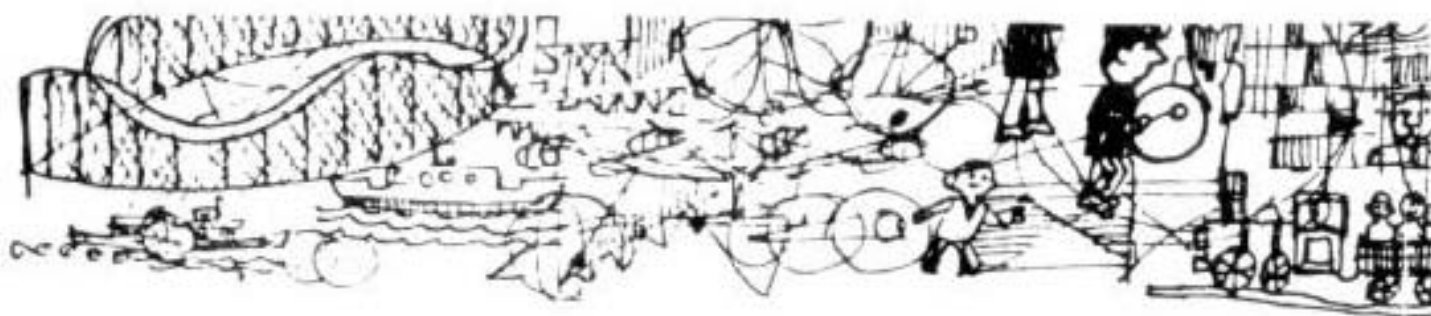
Le cahier est dans le sac de classe.

7. Où est la craie?

La craie est dans la **boîte**.

Abordagem Audiolingual (YÁZIGI, s. d. , p. 18)

Note a ênfase nos padrões lingüísticos (“patterns”) que devem ser automatizados pelos alunos.



dialogue II

Mr. Pep – I like to drink coffee.

Pepita – Do you drink milk?

Mr. Pep – Yes, I do. I like milk with coffee.

Pepita – Don't you like tea?

Mr. Pep – No, I don't.

Pepita – You like tea, don't you Zip?

Zip – No, I don't.

Pepita – What do you like to drink, Zip?

Zip – I like to drink wine; don't you?

pattern drill

I drink coffee.

I drink beer.

I drink milk.

I don't drink tea.

I don't drink wine.

I don't drink water.

<p><i>I like coffee</i> I like beer. I like English. I like Spanish. I like tennis. I like soccer.</p>	<p><i>I don't like coffee You like tea</i> You don't like beer. You don't like English. You don't like Spanish. You don't like tennis. You don't like soccer. You like wine. You like French. You like Italian. You like basketball. You like baseball.</p>
<p><i>I like to drink milk. I like to drink beer water. I like to speak English. I like to speak German. I like to play tennis.</i> I like to play soccer.</p>	<p><i>I don't like to drink tea.</i> I don't like to drink milk. I don't like to speak French. I don't like to speak Italian. I don't like to play soccer. I don't like to play basketball.</p>

ANEXO 4

Abordagem Audiolingual versus Comunicativa

O primeiro sumário (ABBS & FREEBAIRN, 1977, p. 5) mostra a ênfase no uso, enquanto que o segundo (ALEXANDER, 1976, p. v) mostra a ênfase na forma.

Ênfase no uso:

Contents

UNIT 1. My name's Sally Set 1. Ask somebody's name and say you name Set 2. Ask and say where places and people are

UNIT 2. I'm a Journalist Set 1. Greet people formally and introduce yourself Set 2. Ask and say what somebody's job is (1) Sat what your job is

UNIT 3. Hello and Goodbye! Set 1. Introduce people (1) and greet informally Set 2. Ask and say what somebody's job is (2) Set 3. Ask and say somebody's name

Ênfase na forma:

3 This is (Alice) She is (she's) French He is (he's) German It's a (French) car It's (French) It's an (English) car It's (English) His/her name is (name's) ... He's/she's a (French) student Yes, she is / No, she isn't Yes, he is / No, he isn't

4 Are you (French), too? Yes, I am / No, I am (I'm) not. I'm a (typist) I'm an (engineer) What's you his/her job?