

Aula 5

MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS: UMA VISÃO GERAL

META

Apresentar uma visão geral dos métodos de ensino de inglês relacionando-as ao (não) uso de tecnologias.

OBJETIVOS

Reconhecer a evolução e os usos de abordagens, métodos e técnicas de ensino de inglês ao longo da história; identificar possíveis métodos a serem utilizados nas escolas de hoje e os recursos tecnológicos atrelados a eles.

REQUISITOS PREVIOS

Ter acompanhados as aulas anteriores

Ana Flora Schlindwein
Paulo Boa Sorte

INTRODUÇÃO

Olá!

A nossa reflexão sobre o ensino de inglês continua aqui na aula 5. Desta vez, vamos fazer um estudo mais detalhado dos métodos de ensino de inglês em uma perspectiva histórica – assim como na aula passada.

Ao estudar os métodos de ensino, você irá perceber que as tecnologias sempre se fizeram presentes nas aulas de inglês. É claro que estamos falando de tecnologias como um conceito mais amplo, isto é, não somente as tecnologias digitais encontradas na atualidade.

Iniciaremos os nossos estudos pelo Método Gramática-Tradução, que foi a primeira tentativa de sistematizar um método ideal para se ensinar e aprender uma língua estrangeira. O que iremos perceber é que todos os métodos recebem críticas e os teóricos acabam por fazer uma releitura ou até uma substituição do método anterior por uma nova ideia. Trataremos aqui dos principais métodos existentes na História do Ensino de Línguas. Dizemos principais porque acreditamos que há muitos métodos que são apenas variações daqueles aqui discutidos. Após trazermos os aspectos do Método Gramática-Tradução, discutiremos também o Método Direto, Método Audiolingual, Abordagem Comunicativa e a condição Pós-Método.

Bons estudos!

O MÉTODO GRAMÁTICA-TRADUÇÃO

O ensino de uma língua estrangeira acontecia, até o século XIX, com base na leitura, tradução e gramática. Até então, havia pouca ou nenhuma ênfase na oralidade. O livro impresso era, nesse sentido, o recurso tecnológico mais avançado da época. De acordo com Santos (2010), o *Grammar-Translation Method* (método de tradução e gramática) foi bastante utilizado no século XIX, com grande destaque dado à correção e ao valor moral das frases usadas como exemplos, havendo uma preocupação acentuada com o ensino estrutural do Inglês. Após uma breve explanação sobre pronúncia, as pequenas lições eram, então, organizadas abrangendo resumos gramaticais, listas de vocabulário e frases e orações a serem traduzidas (SANTOS, 2010). Várias gramáticas do século XIX apresentam essa estrutura, como, por exemplo:

As de autoria de Manoel de Freitas Brasileiro (*Nova grammatica Inglesa e Portugueza dedicada á felicidade e augmento da Nação Portugueza*, 1812), Fillipe da Motta de Azevedo Corrêa (*Grammatica pratica da lingua ingleza*, 1863), Theodore Robertson (*Novo curso pratico, analytico, theorico e synthetico de lingua ingleza*, 1842), Henry Godefroy Ollendorff (*Novo methodo pratico para aprender*

a ler, escrever e fallar a lingua ingleza. em seis mezes, 1883 – 3.^a ed.) e Serafim José Alves (Novo methodo practico e facil de aprender a Lingua Ingleza segundo os principios de F. Ahn, 1873). (SANTOS, 2010, p. 39).

A autora esclarece, ainda, que o *Grammar-Translation Method* era considerado como “prático” em decorrência da organização dos tópicos gramaticais, dos exercícios baseados na tradução e da ênfase à versão de listas de orações. Esse método surgiu na Prússia no final do século XVIII, preservando a importância reformista dada à gramática e tradução e acentuando a relevância do estudo das sentenças. Como consequência, observa-se uma maior ênfase nos exercícios e textos graduados, com o objetivo de buscar a perfeição gramatical (SANTOS, 2010). Apesar de ser denominado de gramática e tradução, o objetivo final do ensino não era, segundo Howatt (1988 apud Santos, 2010), a tradução, e sim a leitura, tendo, como auxílio, a utilização de gramáticas e dicionários.

Oliveira (2014) explica que o ensino de gramática tem uma característica bem específica no método de gramática e tradução: ensina-se de forma dedutiva, ou seja, o professor apresenta as regras sintáticas por meio de quadros de elementos gramaticais sem deixar de apresentar também as exceções às regras. Não se fala em variações linguísticas. Em seguida, os alunos aplicam as regras em exercícios de tradução com o objetivo de evidenciar que não apenas compreenderam a apresentação das estruturas gramaticais como também as regras. O autor dá um exemplo:

Por exemplo, um professor de inglês apresenta o present progressive (ou *present continuous*, como preferem alguns) a uma turma de estudantes brasileiros. Ele explica que esse tempo verbal é formado pelo presente simples do verbo auxiliar BE seguido do particípio presente do verbo principal, cuja terminação é o morfema –ing. Depois ele coloca, no quadro, sentenças que ilustram essa estrutura gramatical, como, por exemplo, as seguintes sentenças retiradas do romance *Pride and Prejudice*, de Jane Austen: “*You are Always buying books*”; “*I am talking of possibilities, Charles*”. O professor traduz essas sentenças para o português. Em seguida, ele coloca na lousa sentenças em inglês para os alunos traduzirem para o português e sentenças em português para que eles traduzam em inglês, praticando esse tempo verbal. Finalmente ele verifica o que os alunos fizeram e corrige os erros que surgirem, fornecendo uma tradução correta (OLIVEIRA, 2014, p. 76-77, grifos do autor).

A lousa e a gramática no formato do livro impresso são os recursos tecnológicos que ajudam na prática desses exercícios de tradução e estudo de estruturas sintáticas do *Grammar-Translation Method*. Eles promovem o exercício da mente e o raciocínio abstrato sobre as regras. Entretanto, muito

se pode questionar (e já foi questionado) sobre a efetividade do ensino-aprendizagem de línguas que ocorra exclusivamente por meio do método gramática-tradução, já que, como se pode observar, não há acesso a práticas sociais de linguagem. O primeiro questionamento a ele resultou em um novo método, denominado Método Direto, que passamos a discutir agora.

MÉTODO DIRETO

O Método Gramática-Tradução, segundo Gomes (2015), começou a ser questionado já no final do século XIX, por volta de 1880, em virtude do surgimento dos estudos de Fonética, com a abertura da Associação Fonética Internacional e também resultante criação do Alfabeto Fonético Internacional – o que começa a direcionar a atenção a questões relacionadas à fala e pronúncia. Surge, a partir daí, o Método Direto.

Gomes (2015) explica que o Método Direto entende a língua como um meio de comunicação predominantemente oral, em detrimento da escrita, devendo ser priorizada por se constituir na ordem natural de aquisição de uma língua. Essa ordem deve estar orientada por modelos situacionais, de modo que as palavras estejam diretamente associadas aos objetos que as representam.

O autor também explica que, em relação à teoria psicológica, o aprendizado deve ocorrer da mesma forma que se dá a aquisição da língua materna, ou seja, de forma indutiva, e não necessariamente de uma maneira consciente. Além disso, quanto mais sentidos estiverem envolvidos nesse processo, melhor. Já para a teoria pedagógica, o ensino indutivo acontece através da prática, para que os alunos possam ser estimulados a responder os questionamentos propostos pelo professor e, assim, aprender a falar, falando. A tradução deve ser evitada, privilegiando-se a associação entre léxico e objeto, e as relações concretas devem, em última análise, nortear o ensino do abstrato, de forma a sempre estar vinculado ao concreto, ou seja, aos objetos. As explicações gramaticais não devem ser dadas, exceto em situações breves e não frequentes. Já no que diz respeito à teoria sociolinguística, o objeto de ensino é a língua viva, utilizada no cotidiano pelos falantes do idioma, dentro de situações comunicativas habituais, ou seja, em simulações criadas pelo professor que representem diálogos encontrados em eventos diários, como por exemplo, em um restaurante, pedidos de desculpas e solicitação de informações (GOMES, 2015).

O autor explica como era a relação do professor com o aluno na prática:

Na prática, a tradução não era permitida na sala de aula, o professor, em geral nativo do idioma em questão, não precisava saber a língua mãe dos alunos, o que possibilitava turmas com discentes de diversas nacionalidades. Não somente a gramática era trabalhada de forma

indutiva, como também as questões culturais envolvidas no idioma eram abordadas. Para os defensores do método direto, os textos literários são objetos de leitura por prazer, não fonte de exemplos para regras gramaticais exaustivamente trabalhadas no método predecessor. Larsen-Freeman (2011) acrescenta que a preocupação com a pronúncia correta é fator essencial no método direto e, por esse motivo, é primordial que seja trabalhada desde o início. Os alunos devem aprender a pensar na língua-alvo o mais rápido possível, para que o vocabulário possa se tornar mais natural. Para tanto, é importante que o léxico aprendido seja utilizado em frases completas, ou seja, em situações comunicativas, ao invés da simples memorização de listas de vocabulário, o que facilita a assimilação do conteúdo. Os erros devem ser corrigidos imediatamente e o professor deve estimular a autocorreção por parte dos alunos, já que tal atitude facilita o aprendizado do idioma (GOMES, 2015, p. 37).

Foi na ocasião da difusão do Método Direto que as tecnologias em áudio e vídeo (de que tratamos na aula passada) começaram a ser incorporadas, ainda que timidamente, no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Além do livro didático, os alunos poderiam adquirir os discos a serem tocados em gramofones – aparelhos de som que utilizavam um disco plano, em contraste com o cilindro do fonógrafo de Thomas Edison, como podemos observar nas imagens a seguir:



Legenda: Fonógrafo de cilindro de Thomas Edison e Gramofone

Fontes: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Thinktank_Birmingham_-_object_1971S02488.00001\(1\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Thinktank_Birmingham_-_object_1971S02488.00001(1).jpg)
[https://commons.wikimedia.org/wiki/File:EMG_Mark_Xb_handmade_gramophone_c_1934_\(9660572765\).jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:EMG_Mark_Xb_handmade_gramophone_c_1934_(9660572765).jpg)

A mais consolidada tecnologia para ensinar inglês no Método Direto, entretanto, continuou sendo o livro didático. A pesquisa de Gomes (2015) analisou os livros de inglês de 1931 a 1961, utilizados no Brasil. A legislação da época ditava o Método Direto como método de eleição para o ensino de línguas no país. Eles traziam lições organizadas em torno de temas de vocabulário com a indicação, antes do início da lição, de qual figura do livro de gravuras deveria ser utilizada. Havia uma série de frases precedidas pela pergunta “*What is this?* (o que é isso?)”. As frases eram relacionadas à imagem e descreviam a sala de aula, como, por exemplo, “*Parts of the room: the ceiling, the floor, the walls, the door and the window; The chair is on the platform* (partes do cômodo: o teto, o chão, as paredes, a porta e a janela; a cadeira está na plataforma)”. Os alunos deveriam aprender pela observação e experimentação e não receberem uma extensa lista de regras gramaticais (GOMES, 2015).

Mesmo tendo introduzido a produção oral no ensino de línguas, o Método Direto não deu conta de promover a interação em situações reais de comunicação. Por volta da década de 1940, com a Segunda Guerra Mundial e o avanço das tecnologias, era preciso um método que fosse mais eficaz para a aprendizagem das mais diversas línguas. Surge o Método Audiolingual.

MÉTODO AUDIOLINGUAL

Também conhecido como o método do Exército, o Método Audiolingual teve as suas origens nos Estados Unidos no Programa de Treinamento Especializado do Exército, que envolveu 55 universidades estadunidenses, que receberam apoio financeiro e material para intensificarem suas pesquisas a fim de desenvolverem, no menor espaço de tempo possível, um método eficaz de ensino de línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2014).

Isso ocorreu porque os Estados Unidos, explica Oliveira (2014), precisavam de muitos homens para os combates e o Exército convocava homens que não falavam inglês, a exemplo de latinos e índios. Não falar inglês representava problemas potenciais para militares e civis responsáveis pelos serviços de inteligência e para os militares em combate.

Os resultados das pesquisas envolvendo todas aquelas universidades foi a criação do método audiolingual, também denominado audiolinguismo ou audiolinguismo, que veio a dominar o ensino de línguas estrangeiras a partir da década de 1950, sendo usado em muitos lugares e escolas de idiomas até os dias atuais (OLIVEIRA, 2014). Um exemplo brasileiro de uso desse método é o Centro de Cultura Anglo-Americana (CCAA).

O objetivo principal do Método Audiolingual, explica Oliveira (2014), é capacitar o aluno a se comunicar oralmente na língua estrangeira com um nível de proficiência semelhante ao de um falante nativo. A comunicação por meio da escrita ocupa uma posição secundária: para esse método, a língua

é primariamente um veículo de comunicação oral. As teorias estruturalista e behaviorista da linguagem dão base a esse método.

As aulas no Método Audiolingual devem girar em torno das estruturas sintáticas, morfológicas e fonológicas, que devem ser apresentadas em sala de aula por meio de diálogos que constam no início de cada unidade do livro didático. Oliveira (2014) explica:

Após a apresentação, os aprendizes são submetidos a uma prática exaustiva das estruturas e do vocabulário por meio de memorização, repetição e exercícios de transformação e substituição, os chamados *drills* [...] Eis um exemplo envolvendo um professor e aprendizes brasileiros:

PROFESSOR: The book is on the car. Desk. (olha para o aluno A).

ALUNO A: The book is on the desk.

PROFESSOR: Table. (olha para a aluna B).

ALUNA B: The book is on the table.

PROFESSOR: Chair (olha para o aluno C).

ALUNO C: The book is on the chair. (OLIVEIRA, 2014, p. 97, grifos do autor).

Nesse sentido, o professor deve servir como modelo de imitação linguística e como censor do comportamento linguístico dos estudantes, explica o autor. Já o aluno deve absorver conhecimentos sobre a língua e fazer tudo aquilo que o professor indicar como sendo o certo. Esse princípio é, na verdade, um retorno a uma crença antiga na área de ensino de línguas, muitos professores consideravam a retenção das regras gramaticais apenas como uma função da memória baseada na repetição perfeita, do tipo papagaio, era a apresentação de regras gramaticais em versos. (Kelly, 1969 apud Oliveira, 2014).

Este é o método de ensino de línguas em que recursos tecnológicos se fazem mais presentes. Foi com o Método Audiolingual que surgiram os laboratórios de línguas (de que tratamos na aula 04). Os alunos são expostos o tempo todo a textos falados por nativos do inglês juntamente com imagens dos diálogos que eles devem repetir. Isso significa que o professor necessita de aparelho de som e imagem trabalhando ao mesmo tempo. Esses aparelhos podem ser desde uma TV com um aparelhos de som e /ou DVD a um SmartBoard, que traz todas essas funções ligadas a um computador. O aluno só terá acesso ao livro didático com a parte escrita dos diálogos somente após a aprendizagem correta da sua pronúncia e entonação.

No final dos anos de 1970 e início dos anos 80, começou-se a reivindicar a contextualização no ensino de línguas, em virtude dos estudos de sociolinguística interacional de Dell Hymes. Surge a abordagem comunicativa.

ABORDAGEM COMUNICATIVA

A noção de competência comunicativa é a base da Abordagem Comunicativa para o ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Nicholls (2001), ela pretende fornecer ao aluno algo mais que um simples conhecimento das regras prescritivas e um amplo vocabulário operacional para o *usage* da língua. Para a sua implementação, a abordagem se centra naquilo que o indivíduo quer fazer por intermédio da língua, ou seja, os atos de fala que deseja executar.

Nicholls (2001) menciona as principais características que dão base a essa abordagem:

- A meta a ser alcançada é a competência comunicativa e estratégica, ou seja, o foco passa a ser no sentido da comunicação, que é determinada não só pelas formas linguísticas como também pelo contexto social, pelo conhecimento prévio e partilhado entre os interlocutores;
- O falante pode pedir permissão em inglês usando “*may*”, porém, se o seu interlocutor for alguém mais íntimo, ele provavelmente recorrerá ao verbo “*can*”. Dessa forma, o falante precisa não só das funções comunicativas como também do conhecimento das diferentes formas e seus respectivos sentidos, para alcançar mais estratégica e eficazmente seus propósitos comunicativos;
- A língua é mais autêntica e significativa, refletindo uma realidade possível para o aluno. A comunicação tem sempre um propósito ou intenção. Abandonam-se os diálogos artificialmente montados e fora do contexto;
- A memorização de diálogos dá lugar à assimilação da informação com base no que o aluno já sabe;
- Com relação à fonética, não há mais uma preocupação excessiva pela pronúncia exata das palavras. Adota-se um enfoque que parte de problemas ao nível do discurso oral para saná-los no nível inferior, das unidades fonológicas discretas;
- A língua materna pode ser utilizada para explicar as atividades, verificar a compreensão, desde que traga benefícios para o aluno e não extrapole o tempo do bom senso de exposição à língua alvo;
- As atividades são, de preferência, executadas em pequenos grupos, pares ou trios, de modo a maximizar o tempo destinado a cada aluno para aprender a negociar o sentido.

Diferentemente das anteriores, a Abordagem Comunicativa passa a ter maior preocupação com a aprendizagem baseada no contexto e menor preocupação com repetições, traduções, foco nas estruturas gramaticais e formação de hábitos. Há uma maior flexibilidade nas estratégias de ensino-aprendizagem por parte do professor e uma maior atenção à aprendizagem dos alunos.

No que se refere às tecnologias aliadas desta abordagem, Lima (2007) explica que as condições sociais e pragmáticas do discurso direcionam os métodos e materiais tecnológicos a serem utilizados. Isso significa que a utilização de materiais alternativo ao livro e aparelhos de som e imagem pode oportunizar ao aluno desenvolver seus próprios mecanismos de aprendizagem. Como exemplo ela cita jogos (eletrônicos ou não), dramatizações, mapas e tarefas de soluções de problemas. Com essas tecnologias, o aluno usará a língua de forma mais autêntica, consciente e com significado, o que refletirá uma realidade possível para o estudante (LIMA, 2007).

Assim como todos os outros métodos, a Abordagem Comunicativa não está livre de críticas. Para Lima (2007), as críticas enfatizam que ela necessita ser reavaliada em alguns aspectos, por exemplo, a gramática não passou a ser mais fácil de ser aprendida, pois estudantes de nível elementar podem ser expostos a conteúdos mais complexos, o que pode causar confusões no entendimento e uso das regras. Em algumas situações, afirma-se que a Abordagem Comunicativa é um Método Direto com roupa nova. No entanto, a gênese dessa abordagem não é, necessariamente, uma mudança de roupagem, mas uma mudança de postura e de princípios pedagógicos de ensino de línguas em sala de aula.

Encerraremos a nossa aula tratando do momento atual na discussão sobre abordagens, métodos e técnicas de ensino de inglês – a condição/ pedagogia Pós-Método, que teve o seu início com a discussão de Prabhu (1990) de que não existe um método ideal para se ensinar e aprender uma língua.

PÓS-MÉTODO

A condição pós-método busca reestruturar a compreensão do ensino de línguas através de novos parâmetros, que se relacionam à oferta de maior atenção ao contexto institucional em que o ensino ocorre, distanciando-se do modelo tecnicista-behaviorista. É o lugar de constante união entre ação e pensamento, de rejeição das pedagogias baseadas em apenas um conjunto de métodos de ensino e priorização de interpretações holísticas quando se trata de questões específicas e/ou pontuais (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2006).

Para Prabhu (1990), muitas das teorias (métodos) falham em explicar suficientemente os problemas da sala de aula: “não se trata de argumentar que diferentes contextos deveriam utilizar diferentes métodos, mas um argumento que o mesmo contexto deve utilizar diferentes métodos, ou talvez partes de diferentes métodos” (PRABHU, 1990: 167, tradução nossa). Ele complementa que, para explicar como funcionam os mais variados contextos de ensino, é necessário fazer o uso da abstração e, com isso, desenvolver teorias mais gerais sobre o ensino, impulsionadas pela diversidade dos seus contextos.

Esse ponto de vista faz parte do estudo em que Prabhu (1990) sistematiza as razões pelas quais não existe um método ideal para ensinar línguas. Para ele, a primeira resposta a essa pergunta é “because it all depends” [porque tudo depende], pois diferentes métodos são indicados para contextos de ensino diferentes, além disso, todos os métodos têm o seu “fundo de verdade” ou validade, e a noção de bom e ruim, quando se fala em métodos, é mal orientada e precisa ser repensada.

Nesse sentido, é necessário voltar a atenção para o professor e a compreensão do seu próprio ensino, tendo a consciência de que apenas “partes de diferentes métodos” seriam mais adequadas ao seu contexto ao invés um método em si.

A discussão acerca do método ideal para o ensino de línguas suscitou outro estudo, ainda mais aprofundado, no que se refere ao conceito de método. Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006) tomou a publicação de Prabhu (1990) como ponto de partida para reestruturar a compreensão do ensino de línguas, intitulada de condição pós-método, uma proposta baseada em três parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade. Esses parâmetros estruturadores da condição pós-método referem-se ao contexto institucional em que o ensino acontece, focam a reflexão e a ação do professor e recebem a contribuição dos estudos de Paulo Freire, cuja ênfase recai sobre a necessidade de criar teorias, formas de conhecimento e práticas sociais a partir das experiências que as pessoas trazem para o ambiente educacional, já discutidas na seção anterior. O autor considera esses três parâmetros da seguinte maneira:

O primeiro parâmetro, da particularidade, é tido por ele como o mais importante aspecto do pós-método, isso porque,

O ensino de línguas, para ser relevante, deve estar relacionado a um grupo específico de professores, ensinando a um grupo específico de alunos, que possuem objetivos bem definidos dentro um contexto institucional específico imbuído em um meio sociocultural específico. (KUMARAVADIVELU, 2001: 538, tradução nossa).

É proposital o uso reiterado do termo *específico* pelo autor ao caracterizar o parâmetro da particularidade, pois ele quer enfatizar que os saberes da experiência são importantes para o ensino de línguas nessa era pós-método. Nesse sentido, ignorar as especificidades do contexto em que se ensina é ignorar experiências vivas e vividas. Ele reforça que, estar preso a um só método pode ser “perturbador” para alunos e professores, que podem não se identificar com as atividades realizadas em sala, impedindo que a aprendizagem ocorra. Um ensino de línguas “sensível ao contexto” só pode emergir da prática da particularidade.

Funde-se a esse parâmetro, o da praticidade, relacionado, em um sentido mais amplo, à relação teoria e prática e, em um sentido mais restrito,

à habilidade do professor em monitorar a eficácia da sua prática de ensino. Isso quer dizer que, se o professor é “sensível ao contexto” o conhecimento pedagógico deve emergir do seu próprio conhecimento e da sua prática de ensino diária. Com efeito, o professor deve ser capaz de teorizar a partir da sua prática e praticar o que teoriza. Mas essas teorias não são aquelas geradas por especialistas (como os saberes globais), e sim desenvolvidas pelo professor por meio da interpretação e aplicação de teorias pessoais em situações práticas que surgem no desempenho da sua função. Como afirma o autor, esse parâmetro foca a reflexão e a ação do professor, que também estão baseadas em sua intuição. A partir dessa ideia, surge o terceiro e último parâmetro, o da possibilidade.

O parâmetro da possibilidade deve muito da sua origem à teoria de Paulo Freire, que parte da ideia que qualquer pedagogia implica relações de poder e dominação e pode ser usada para sustentar as desigualdades sociais. Por essa razão, é importante desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que trabalhem juntamente com as experiências que os alunos levam para o contexto de ensino. A ênfase está em reconhecer e ressaltar as identidades de professores e alunos e encorajá-los a questionar o *status quo* que os mantém subjugados. No ensino de línguas estrangeiras, segundo o autor, em que há línguas e culturas em contato, e a nossa subjetividade é (re)construída, esse parâmetro encontra espaço para a (re)definir e contestar as possíveis formas de organização social e as suas consequências políticas.

É a partir desses três parâmetros que Kumaravadivelu mantém o forte argumento de que não há um método ideal para ensinar línguas. Outros estudiosos, como Stern (1985) e Allwright (1991), defendem que o conceito de método perdeu a sua significância. Inclusive, uma das conferências proferidas por Allwright, em 1991, recebeu o título de “A morte do método” (KUMARAVADIVELU, 2006: 168-169). Dentre as razões que sustentam a rejeição do método, explica Kumaravadivelu, estão o fato de que eles geram uma fidelização às marcas ou franquias, que são prejudiciais à profissão, já que geram rivalidades desnecessárias acerca de questões irrelevantes. Outra razão, ele reforça, é que os métodos simplificam questões que são bastante complexas, a exemplo de valorizar as semelhanças entre os aprendizes em detrimento das diferenças, que podem dizer muito no contexto de ensino-aprendizagem de línguas.

Observe que há, na condição pós-método, um esclarecimento amplamente estruturado e fundamentado de que não existem métodos ideais para ensinar uma língua. Para essa concepção, o bem sucedido ensino-aprendizagem de línguas só pode acontecer a partir da unidade teoria e prática – argumento difundido em cada modelo teórico desenhado por seu proponente. Faz-se pertinente observar, no entanto, que, para rejeitar a ideia de métodos, modelos e parâmetros, Kumaravadivelu constrói a condição pós-método utilizando-se de novos modelos, novos parâmetros, novas es-

truturas e, por que não dizer, de um novo método, único e exclusivamente para rejeitar a própria ideia de método, justificando assim, a possível “morte” dele. Contraditória ou não, a condição pós-método pode ser vista como uma proposta mais atenta e sensível aos contextos em que o ensino ocorre, revelando perspectivas de formação que se fazem atentas à autopercepção e à prática reflexiva sobre os modos de ensinar e aprender línguas.

CONCLUSÃO

Nesta aula, fizemos uma segunda viagem no tempo. Desta vez para conhecer os principais métodos de ensino de inglês. Vimos que, desde o Método Gramática-Tradução até o Pós-Método, pesquisadores, teóricos e/ou professores sempre buscaram o método ideal e, juntamente com ele, as estratégias mais eficazes para conduzir a um exitoso processo de ensino-aprendizagem de línguas. O ideal é que o professor não fique restrito a apenas um método de ensino, mas observe o seu contexto e esteja atento às necessidades de aprendizagem dos seus alunos e às condições de ensino-aprendizagem existentes para que o seu trabalho seja levado adiante. A partir daí é que o professor poderá escolher os métodos ou partes de diferentes métodos para alcançar os seus objetivos, previamente traçados e coerentemente ajustados a sua realidade.



RESUMO

Vimos o Método Gramática-Tradução, cuja ênfase está exclusivamente na habilidade de leitura, que se alcança por meio de regras gramaticais e da tradução. Também tivemos acesso às características do Método Direto, que dá maior atenção à pronúncia das palavras e à ordem natural de aquisição de uma língua. Atentamos para o Método Audiolingual, também conhecido como Método do Exército, pelo seu foco na oralidade e nível de exigência de proficiência próxima a de um falante nativo. A sua base de atuação é na formação de hábitos, imitação de modelos, foco na sintaxe, morfologia, fonologia e memorização de diálogos. Apresentamos a Abordagem Comunicativa, em que o contexto social e as funções comunicativas da língua devem ser a base para um ensino que seja mais significativo e autêntico. E, por fim, trouxemos as características do Pós-método, período em que vivemos, um momento em que o professor é incentivado a estar atento às suas próprias práticas de ensino e estar sensível à realidade do aluno, ao contexto de atuação e à aprendizagem da língua como possibilidade de redefinir e contestar as formas de organização social e suas consequências políticas.



ATIVIDADES

1. Depois de observar que pesquisadores passaram mais de um século reformulando, desenvolvendo e recriando métodos de ensino, Prabhu (1990) afirma que não existe um método ideal para ensinar línguas estrangeiras. Por quê ele afirma isso?
2. O que os métodos Direto e Audiolingual têm em comum?
3. Você consegue identificar o(s) método(s) de ensino que o seu professor de Inglês da Educação Básica utilizava em suas aulas? Dê exemplos.
4. Quais métodos mostram-se focados no contexto social dos alunos? Por quê?
5. Os recursos tecnológicos têm sido aliados dos professores ao longo do tempo e na aplicação dos mais variados métodos. Considerando os dias atuais, como o professor Pós-método pode se utilizar das tecnologias recentes para cumprir o seu papel de atento à realidade do aluno e sensível ao seu contexto de ensino?

COMENTÁRIO SOBRE AS ATIVIDADES

Ao analisar métodos de ensino de línguas estrangeiras, é necessário ter em mente que cada um deles esteve em voga em um determinado contexto histórico e com determinados recursos tecnológicos disponíveis. Não podemos olhar o Método Gramática-Tradução, por exemplo, como algo completamente ineficaz por não focar, necessariamente, as práticas sociais de linguagem. Todos os métodos ofereceram, e ainda oferecem, relevantes contribuições para o processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Cada um a seu tempo e com sólidas bases teórico-metodológicas e ideológicas.



AUTOAVALIAÇÃO

Ao final desta aula, sou capaz de discutir a evolução dos métodos de ensino ao longo do tempo? Entendo que nem todos os métodos são adequados a todos os contextos e que não existe um método ideal para ensinar e aprender línguas estrangeiras? Consigo perceber com quais métodos os meus professores de inglês me ensinaram? Se mesmo lendo e relendo a aula, as dúvidas persistem, não hesite em procurar ajuda da tutoria.



PRÓXIMA AULA

A próxima aula você vai gostar! Falaremos sobre redes sociais e o ensino de inglês.

REFERÊNCIAS

- GOMES, R. B. **A Instituição do Método Direto para o Ensino de Inglês do Brasil (1931-1961)**. 106f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2015.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Marhwah: Erlbaum, 2006.
- _____. Toward a Postmethod Pedagogy. In: **TESOL QUARTERLY**, Michigan, v.35, n. 4, Winter, 2001.
- _____. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching. In: **TESOL QUARTERLY**, Michigan, v.28, n.1, Spring, 1994.
- LIMA, R. N. **A utilização de uma abordagem comunicativa no ensino de inglês em turmas de adolescentes no Ensino Médio**. 100f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística). Universidade Federal de Alagoas - UFAL, Maceió, 2007.
- NICHOLLS, S. M. **Aspectos pedagógicos e metodológicos do ensino de inglês**. Maceió: EDUFAL, 2001.
- OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.
- PRABHU, N. There is no best method – Why? In: **TESOL QUARTERLY**, Michigan, v. 24, n. 2, Summer, 1990.
- SANTOS, E. M. **As Reformas Pombalinas e as Gramáticas Inglesas: percursos do ensino de inglês no Brasil (1759-1827)**. 170f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal de Sergipe, UFS, São Cristóvão, 2010.