

In Dias, Helena (2008). *Português europeu língua não materna a distância: (per)curso de iniciação baseados em tarefas*. Universidade Aberta. Tese de doutoramento. Disponível em <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/3281>

1.2 Métodos e abordagens no ensino de línguas

A história dos métodos e abordagens²² para o ensino de línguas corresponde aos diversos modos como, ao longo dos tempos, se foi interpretando as formas de ensinar, interrelacionando-as com expectativas sobre o que deveria ser aprendido. Quando, por volta do séc. XVIII, as línguas ‘modernas’ começaram a ser estudadas nas escolas europeias, o seu ensino era baseado nos mesmos moldes do ensino das línguas clássicas onde abundavam as regras gramaticais, as listas de vocabulário e as frases para tradução. No século seguinte, esta forma de estudar línguas estrangeiras estava normalizada nas escolas e ficou conhecida como o **Método Gramática-Tradução**, que dominou o ensino até aos anos 40 do século XX. Falar não constituía objectivo e a prática oral limitava-se à leitura de textos em voz alta. No entanto, já nos fins do séc. XIX começava a crescer um movimento que alertava para a importância da língua falada e, conseqüentemente, para o treino fonético segmental e para o treino de pronúncia, ao mesmo tempo que introduzia frases idiomáticas usadas na oralidade, relacionando a língua alvo com a língua materna. Data desta altura a criação da

período de ‘ciência normal’, estrutura mental assumida que serve para classificar o real antes do estudo ou de investigação mais profunda. (<http://www.consciencia.org/kuhnisabel.shtml> acedido em 18.06.2008).

²² Ainda que abreviadamente deve ser referido o sentido muito prático aqui atribuído a ‘Abordagem’ e a ‘Método’: o termo *Abordagem* reflecte um certo modelo ou paradigma de pesquisa que se pode considerar próximo de uma teoria enquanto *Método* é um conjunto de procedimentos que procuram explicar a forma como se deve ensinar. O Método é portanto mais específico do que a Abordagem, de acordo com Anthony (1963) citado em Celce-Murcia (1991:5).

International Phonetic Association (IPA) e do Alfabeto Fonético Internacional que procurava uma forma mais exacta para transcrição dos sons de qualquer língua. O 'Movimento de Reforma' assumia-se então através da valorização da língua falada, da audição de textos antes da visualização da sua forma escrita, da prática da língua antes da apresentação das regras gramaticais, recusando o recurso a exercícios de tradução de e para a língua alvo, embora permitisse o uso da língua matema. Gradualmente um novo método tomava forma, criticando, se não antagonizando, os princípios do Método Gramática-Tradução.

Estavam assim criados os princípios teóricos que dariam origem ao **Método Directo** que se baseava, não só na observação da aprendizagem de língua pelas crianças, mas também em princípios naturalistas, aproximando a aprendizagem de uma nova língua à aprendizagem da língua materna. É, pois, natural que a reacção se traduzisse por uma oposição clara à primazia da escrita. De facto, o Método Directo retirava o uso da língua materna da sala de aula exigindo a utilização de diálogos na língua alvo em estilo conversacional, recorrendo a ilustrações que contextualizassem o sentido, promovendo uma aprendizagem indutiva da gramática e reservando os textos literários apenas para prazer de leitura. Além disso, o professor devia ser um falante nativo da língua alvo e a popularidade inicial, sobretudo em escolas privadas, entrou em declínio, não só por distorcer as semelhanças entre a aprendizagem natural da língua materna e a aprendizagem de uma língua estrangeira, mas também por revelar falta de bases linguísticas sólidas. No entanto, a ênfase na oralidade prevaleceu mesmo com as sucessivas transformações de que foi alvo, passando a combinar gradualmente versões de técnicas do Método Directo com actividades gramaticais controladas. Foi, por exemplo, o caso da recomendação do Método de Leitura, feita por West, Coleman e outros, que, nos EUA, tentaram tornar o Método Directo mais exequível. Assim, foi valorizado de novo o recurso à tradução na sala de aula, ao ensino apenas da gramática útil para a compreensão da leitura, mantendo o vocabulário controlado no início e expandindo-o posteriormente. Deste modo, a leitura foi enfatizada e foi retirada a obrigatoriedade de recorrer apenas a professores falantes nativos, como era exigido no Método Directo.

Ainda neste mesmo período ocorreram as primeiras tentativas sérias de procurar resolver os problemas de ensino da língua através da investigação, como é demonstrado

pelo trabalho de linguistas britânicos, como Harold Palmer e A. S. Homby, que tentaram desenvolver fundamentos mais científicos do que os que o Método Directo apresentava. Ao longo dos anos 20 e 30 do séc. XX, foram desenvolvidos extensos estudos de vocabulário de línguas estrangeiras, por ser considerado um dos aspectos mais importantes da aprendizagem da língua e uma componente essencial da proficiência de leitura. Paralelamente, verificou-se um crescente interesse pelo conteúdo gramatical para um curso de língua. Palmer dirigiu a sua investigação para o desenvolvimento de procedimentos que ensinassem modelos gramaticais básicos através de uma abordagem oral. Tanto Palmer como os seus colegas apresentaram um estudo sistemático dos princípios e procedimentos gerais, aplicáveis à selecção e organização do conteúdo de um curso de língua, que envolvia princípios de 'selecção' (*i.e.*, escolha de conteúdos lexicais e gramaticais), de 'organização progressiva' (*i.e.*, determinação de ordem e sequência dos conteúdos) e de 'apresentação' (*i.e.*, técnicas usadas para apresentação e prática dos itens do curso), tendo ficado conhecido como **Abordagem Oral** para o ensino da língua. Esta foi aceite como a abordagem britânica para o ensino da língua inglesa e, por volta dos anos 50, era uma metodologia generalizada para livros de texto deste período. A ênfase colocada na prática da língua em situação continuou a desenvolver-se no conceito de *the Situational Language Teaching*, muito divulgado nos materiais para o ensino da língua inglesa na Austrália, Nova Guiné e territórios do Pacífico até aos anos 60, que incluía as abordagens oral, estrutural e situacional (Richards & Rodgers 1986: 31-34).

Muito sucintamente, a teoria subjacente ao *Situational Language Teaching* dava a primazia à língua falada, sendo todo o material praticado oralmente antes de haver o contacto com a forma escrita (a leitura e a escrita eram ensinadas depois de as formas lexicais e gramaticais terem sido oralmente estabelecidas). Também as estruturas gramaticais eram sujeitas a uma progressão, de mais simples para mais complexas, sendo usada unicamente a língua alvo com informação nova introduzida e praticada em situação (por exemplo, no banco, nos correios, etc..).

É, no entanto, no tempo compreendido entre a II Guerra Mundial e 1970, que corresponde ao terceiro período de desenvolvimento da pedagogia de língua, tal como foi delimitado por Stern (1983: 102), que surgem as mudanças mais radicais nos métodos de ensino de línguas. A necessidade de preparar militares que pudessem falar

fluentemente, e em curto espaço de tempo, uma língua estrangeira, fez com que fossem desenvolvidos cursos intensivos de contacto com a língua alvo, continuando a pôr a ênfase na oralidade. Embora tenha durado apenas dois anos, este programa alertou, e até certo ponto terá convencido muitos linguistas, para o valor de uma abordagem baseada em ouvir e falar intensivamente na língua alvo, mesmo sem uma base metodológica bem desenvolvida. As cerca de três décadas que se seguiram foram ricas em novas ideias e experiências e possibilitaram o desenvolvimento de estudos mais aprofundados fornecendo fundamentos metodológicos para materiais destinados ao ensino das línguas estrangeiras. Assim, surgiu o **Método Audio-oral**²³ que combinava muito do Método Directo com resultados da investigação em Linguística Estrutural, que nos anos 40 e 50 procurava fazer uma análise científica descritiva de várias línguas, e com o *Behaviorismo* desenvolvido por Skinner, tendo-se tomado dominante nos Estados Unidos até à década de 60. Considerou-se que o Método Audio-oral, ou *Audiolingualismo*, como foi designado por Brooks em 1964, tinha transformado em área científica o que antes seria 'a arte de ensinar' uma língua²⁴. Era o primeiro método de ensino de língua que combinava a linguística com a psicologia e, segundo Stern (1992: 8), foi durante este período que a psicolinguística iniciou o seu percurso como nova disciplina. De acordo com Brown (1987: 96), baseando-se em Prator e Celce-Murcia (1979), pode dizer-se que, em síntese, este método se caracterizava por

- textos em forma de diálogo recorrendo a mímica e memorização de conjuntos de frases
- estruturas linguísticas baseadas na análise contrastiva das línguas, apresentadas em seqüências individualizadas e de acordo com modelos repetitivos
- regras gramaticais reduzidas a explicações mínimas, já que a gramática deveria ser aprendida indutivamente, através de analogias, em vez de explicações dedutivas
- vocabulário muito limitado e aprendido em contexto
- recurso a apoios visuais, a gravações e laboratórios de língua para treino intenso da pronúncia
- uso restrito da língua materna na sala de aula

²³ É também frequentemente referido como Método 'aural-oral' e como 'audiolingual'. (Stern 1983: 26, 103, 569; Richards & Rodgers 1986: 44-61; Leiria 2001: 143)

²⁴ Acreditou-se então que este Método tornava possível a obtenção de um elevado grau de mestria pelos estudantes (Richards & Rodgers 1986: 48).

- esforços para evitar a produção de erros
- tendência para usar a língua sem prestar muita atenção ao conteúdo

Todavia, as teorias em que o Método Audio-oral se baseava não eram inquestionáveis, e, nos anos 50 e 60, vários linguistas reagiram tanto à abordagem estruturalista de descrição da língua como à teoria comportamental de aprendizagem. Em 1957, e nos anos posteriores, Noam Chomsky demonstrou que a língua, ao contrário de ser uma estrutura de hábitos, ou de processos de imitação, é um processo dinâmico e criativo. As frases são 'geradas' a partir da competência inerente de quem aprende e cada frase, gerada individualmente, é única. Ao estabelecer a distinção entre 'competência' e 'performance', Chomsky tomou claro que o utilizador da língua possui intuitiva e inconscientemente a capacidade de produzir manifestações concretas de língua que são únicas. Esta nova forma de encarar o processo de produzir língua veio revolucionar a linguística e alertar para as propriedades mentais que um indivíduo possui ao usar e ao aprender uma língua. Ao demonstrar que muito da linguagem humana, longe de ser imitação, é criada a partir do conhecimento de regras abstractas, torna visível que as frases não são aprendidas por imitação e repetição, mas 'geradas', tantas vezes quantas as necessárias, a partir da 'competência' subjacente do aprendente.

Tratava-se, pois, de pôr em causa a teoria que visava instalar hábitos de língua através da prática e da memorização mas que não atingia a competência linguística na língua alvo. Em 1966, Carroll, psicólogo, observador do campo do ensino das línguas, pronunciou-se sobre a necessidade de ser revista a teoria do comportamento humano de forma a integrar alguns dos melhores elementos do 'código cognitivo da aprendizagem' e, assim, reforçou, de certo modo, o movimento que reconhecia uma teoria derivada, em parte, das ideias de Chomsky, que encarava a aprendizagem da língua como aquisição de regras, sendo a gramática ensinada tanto dedutiva como indutivamente e considerando a leitura e a escrita tão importantes como ouvir e falar. Também a perfeição era considerada como irrealista e a pronúncia foi desvalorizada. Assim, o erro era visto como natural, sendo considerado de forma construtiva no processo de aprendizagem.

Como uma alternativa ao Método Audio-oral, a **Teoria Cognitiva** desenvolveu-se pela redescoberta do Método de Gramática-Tradução e do Método Directo enquanto

tentativa de introduzir as novas perspectivas da psicologia e da psicolinguística e os novos desenvolvimentos da linguística para a pedagogia da língua. Esta mostrava-se menos preocupada com a primazia das especificidades do Método Audio-oral mas enfatizava o controlo da língua nas suas manifestações enquanto sistema coerente com sentido. Como explica Stern (1983: 469), trata-se de uma espécie de ‘competência’ conscientemente adquirida que o aprendiz pode usar em situações da vida real. E citando Carroll, explicita ainda que a teoria atribui maior importância à compreensão que o aprendiz tem da estrutura da língua do que à facilidade no uso dessa estrutura. De acordo com Carroll (1966), a facilidade desenvolver-se-á automaticamente com o uso da língua em situações que contenham sentido quando o estudante atingir o grau adequado de controlo cognitivo sobre as estruturas da língua²⁵. Assim, a Teoria Cognitiva visa a compreensão intelectual da língua enquanto sistema, não rejeitando o ensino consciente da gramática nem a apresentação da leitura e da escrita associada à compreensão oral e à fala, enfatizando a aprendizagem das regras, a prática contextualizada com sentido e a criatividade (Stern 1983: 470).

Entretanto em Inglaterra, outras dimensões importantes da língua eram enfatizadas. A década, compreendida entre 1970 e 1980, foi considerada por Stern (1983: 177-179) como um período de emancipação da linguística educacional. Com efeito, recebeu da década anterior linguistas de uma nova geração, directamente ligados à experiência de ensino da língua, que fizeram uma convergência entre teoria e prática. Sem hostilizarem a análise formal, receberam e integraram a mudança de interesse da teoria linguística para áreas como a análise de discurso, a semântica, a teoria dos actos de fala, a sociolinguística e a pragmática. Vários linguistas ingleses, como Candlin e Widdowson, por exemplo, vendo a importância dos aspectos funcionais e comunicativos da língua, sentiram que era mais importante alertar para a comunicação na língua alvo do que exigir a mestria de estruturas linguísticas.

Também nos inícios dos anos 70, o Conselho da Europa, reconhecendo a importância das línguas dos países membros da Comunidade Europeia, dada a crescente

²⁵ No original: *The theory attaches more importance to the learner's understanding of the structure of the foreign language than to the facility in using that structure, since it is believed that provided the student has a proper degree of cognitive control over the structures of the language, facility will develop automatically with use of the language in meaningful situations.* (Carroll 1966: 102)

interdependência dos diversos mercados, concedeu prioridade máxima à necessidade de articular e desenvolver métodos alternativos para o ensino das línguas. Um dos projectos iniciados visava investigar possibilidades de desenvolver cursos de língua baseados num sistema de unidades de crédito, procurando que cada unidade, componente do curso, correspondesse a uma área comunicativa necessária ao estudante. Para este projecto contribuiu de forma significativa o trabalho de Wilkins (1972 e 1976), que propunha uma definição funcional e comunicativa para língua que pudesse servir de base à elaboração de programas para o ensino. Tratava-se de uma análise de necessidades comunicativas de que o aprendente precisaria para poder compreender a língua e expressar-se nela. Para tal, Wilkins procurou os sistemas de sentido que subjazem aos usos comunicativos da língua e organizou-os em duas categorias: (1) categorias nocionais, como quantidade, frequência, tempo, localização, sequência, etc.; e (2) categorias funcionais, como cumprimentos, pedidos, ofertas, reclamações, etc.. Esta análise pragmática, semântica e comunicativa da língua foi transformada num conjunto de especificações que orientaram a elaboração do *Threshold Level*, ou *Nível Limiar*, Projecto de Línguas Vivas do Conselho da Europa, em 1975²⁶, estabelecendo o primeiro nível de um programa comunicativo de língua para o Inglês, posteriormente renovado e enriquecido por muitas línguas²⁷ que foram objecto de um tratamento do tipo ‘nível limiar’.²⁸

²⁶ Este primeiro nível – o *Threshold Level* – foi alvo, em 1977, de uma simplificação de modo a definir qual o “equipamento mínimo de língua” que possibilitaria aos aprendentes usarem a língua em contactos temporários com falantes estrangeiros em situações do quotidiano, tendo sido criado o *Waystage*. Estas duas publicações do Conselho da Europa foram revistas e adaptadas, para a língua inglesa, em 1990, por van Ek e J. Trim. Cf. Capítulo 4.

²⁷ De facto, o modelo metodológico inicial foi-se modificando com o aparecimento dos níveis limiares para o francês, em 1976, e para o alemão, em 1980, passando ainda, entre outros, pelo norueguês, o dinamarquês, o italiano e o basco. Em 1988 foi publicado o *Nível Limiar para o ensino / aprendizagem do Português como língua segunda / língua estrangeira*. Cf. Capítulo 4.

René Richartz, orientador do grupo de trabalho encarregado pelo Conselho da Europa de preparar a realização do Nível Limiar para o Português, escreve no Prefácio que são significativas as inovações que cada língua foi introduzindo neste modelo metodológico.

²⁸ Mais tarde, e ainda na sequência dos Projectos de Línguas Vivas, finalizado em 2001, surgiria um outro documento, o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação (QECR)* que “descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua actuação.” (2001: 19) Cf. Capítulo 4.

Assistia-se a mais uma mudança importante no campo da pedagogia da língua a que se convencionou chamar **Abordagem Comunicativa**²⁹. Dentro desta abordagem havia, no entanto, várias linhas de força que se ‘entrelaçavam’. A ‘competência linguística’ apresentada por Chomsky era confrontada com a ‘competência comunicativa’ defendida por Hymes (1972) que valorizava factores pragmáticos e sociolinguísticos e, naturalmente, considerava a fluência no uso da língua como mais importante do que a correcção, pondo a tónica no contacto que o aprendente deveria manter com a língua alvo tal como era usada pelos falantes nativos.

Analisando o modo como se foram desenrolando as formas de encarar o ensino de línguas ao longo dos tempos, vemos que as diversas mudanças nos métodos constituem reacções que se ficaram a dever tanto a atitudes de antagonismo como a necessidades de complementaridade. A preocupação com a melhor forma de ensinar línguas estrangeiras e, conseqüentemente, de encontrar o método ideal para as ensinar, continha implícita, embora talvez ainda não de forma totalmente consciente, a preocupação com o aprendente e com o modo como se processa a aprendizagem.

Stern (1983: 473) ao considerar os métodos desenvolvidos para o ensino de línguas como analíticos, no sentido em que nunca foram exploradas possibilidades de experimentação de caminhos para a aprendizagem enquanto estratégia deliberada de ensino, constatou a existência de duas grandes fraquezas: por um lado, os métodos representavam uma combinação, mais ou menos fixa, de crenças sobre o ensino da língua e, por outro, colocavam uma ênfase excessiva em um único aspecto enquanto resultado central do ensino e da aprendizagem da língua. Para além disso, as assunções feitas, por muito sensatas que pudessem parecer, não eram testadas, nem crítica nem sistematicamente, em situação de aprendizagem real. E foi mais longe ao considerar que os métodos constituíam teorias de ensino de língua que tinham origem, por um lado, na experiência, na intuição e na capacidade inventiva, por outro, nas necessidades sociais, políticas e educacionais, e, ainda, em considerações teóricas. Assim, segundo Stern, não eram teorias consistentes de ensino e de aprendizagem de língua e, salvo poucas

²⁹ Esta expressão quebra o conceito de método ao enfatizar o currículo, as relações humanas e a investigação em aprendizagem da língua.

exceções, não tinham sido verificadas empiricamente.³⁰ Este aspecto apontava para a necessidade de conjugar teoria e prática pedagógicas de modo a examinar, não só o impacto do ensino na aprendizagem, mas também como se processava a própria aprendizagem.