

CAMINHOS PARA A APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS: MÉTODOS E ABORDAGENS

Juarez Antonio Delibo*

*Prof. Dr. do Departamento de Automação de Escritórios e Secretariado e Turismo da FATEC-SP
jdelibo@fatecsp.br

Resumo

Este artigo objetiva resgatar e pôr em evidência os princípios que embasam os métodos e abordagens mais representativos para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras. Para cumprir a meta proposta, cabe-nos descrevê-los, ainda que de forma sucinta, na tentativa de identificar aquele(s) que, posto(s) em uso na realidade brasileira, melhor responda(m) às questões de interesse da nossa sala de aula, adaptando-se às necessidades e características do contexto nacional.

1. Introdução

O conhecimento de línguas estrangeiras constitui um fator essencial à formação do indivíduo. Para que ele adquira esse saber, conforme exigido pelo dinamismo dos tempos modernos, as mais diversas tendências, concepções, teorias e abordagens têm sido colocadas à sua disposição no ensino e aprendizagem de línguas.

A despeito de algumas línguas estrangeiras serem oferecidas pelo nosso sistema educacional, o inglês tem ainda ocupado um espaço considerável e continua a ser ampliado por razões político-econômicas que não nos cabe, aqui, analisar nem discutir. O fato é que, devido ao seu *status* privilegiado, a língua inglesa é um dos componentes curriculares, logo nas primeiras séries das escolas brasileiras e, por isso, servirá ela de referência aos assuntos tratados ao longo deste artigo.

De volta à questão da escolaridade, é bom salientar que, paralelamente ao sistema de educação regular, o indivíduo ainda conta com inúmeros cursos livres de inglês – e também de outras línguas estrangeiras – que exaltam as vantagens de retomar os estudos ou de aprimorar os conhecimentos na área; prometem eles, por intermédio das mais variadas fórmulas (muitas delas mágicas!!), a solução definitiva para que o indivíduo seja bem-sucedido.

Ambas as situações – as escolas regulares e os cursos livres – veem seus objetivos reforçados pela disseminação do inglês através dos mais diferentes canais de comunicação do mundo moderno: cinema, televisão, Internet etc., o que assegura, ainda mais, a sua presença nos mais diversos segmentos que integram a vida cotidiana do cidadão comum.

Um dos segmentos em que a língua inglesa se torna parte integrante da vida do indivíduo é, sem dúvida, o da formação acadêmica que, por sua vez, define o campo profissional em que ele deverá atuar. Nos cursos superiores – pelo menos na maioria deles – essa língua continua a compor seus currículos, e o tratamento a ela

dispensado varia de acordo com as propostas dos cursos e os objetivos a serem perseguidos.

Em determinados cursos, o inglês é oferecido como disciplina complementar ou optativa e tem a finalidade de propiciar subsídios ao campo de trabalho no qual o indivíduo pretende atuar. Neste caso, enquadra-se, por exemplo, a Medicina. Já em outros cursos, como os de Tecnologia em Turismo, Automação de Escritórios e Secretariado, Tradução e Interpretação e, sobretudo, os de Letras, o referido idioma reveste-se da essencialidade e estabelece o diferencial quanto ao papel que os demais lhe atribuem. A língua inglesa adquire, portanto, a categoria de disciplina profissionalizante da qual depende a formação qualitativa do indivíduo, cujo objetivo é estar capacitado para o exercício pleno da sua atividade profissional.

A conjuntura acima descrita nos leva a inferir que o conhecimento da língua inglesa é um dos fatores determinantes para a qualificação de profissionais. Com base nessa perspectiva, torna-se fácil entender as razões pelas quais o referido idioma integra os currículos das escolas brasileiras desde o ensino fundamental.

Contudo, o desempenho auferido do processo ensino-aprendizagem de inglês, na maioria das escolas regulares, não pode ser considerado plenamente bem-sucedido ou, pelo menos, satisfatório. Esse estado de coisas já é perceptível no ensino médio e atestado pelas avaliações realizadas amiúde em âmbito nacional e internacional.

A seu turno, no ensino superior, a falta do conhecimento de base reflete direta e inexoravelmente nas atividades acadêmicas. As dificuldades apresentadas abrangem a fonologia, a morfossintaxe e o léxico. Desse modo, todas as habilidades linguísticas – compreender, falar, ler e escrever – acabam por ficar comprometidas pelas restrições de uso com uma frequência muito além daquela, em geral, considerada aceitável.

Como já mencionamos, as dificuldades dos alunos não ficam restritas a um determinado nível de desempenho linguístico e podem ser percebidas a cada novo tópico trabalhado em sala de aula. A tarefa, então, de aprender inglês de forma eficiente tem se mostrado árdua para os alunos e, além disso, não se vislumbram alterações significativas na aprendizagem, ainda que diferentes concepções e postulados sejam adotados em sala de aula.

Com efeito, a adoção de determinada postura metodológica, ou melhor, de uma abordagem para o ensino de língua estrangeira traz implicações que atuam decisivamente sobre o desempenho do alunado, quer de imediato, quer a longo prazo. A fim de que a escolha da abordagem seja adequada, é imprescindível identificar

as reais necessidades do aluno, o que não se restringe às habilidades linguísticas a serem trabalhadas.

À questão aí tratada subjazem dois objetivos: o primeiro é revisitar as principais concepções relativas ao ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, com o intuito de torná-las conhecidas do público em geral; o segundo é identificar aquela que, talvez, possa melhor responder às características e necessidades do contexto nacional.

Tendo em vista sua relevância, tais concepções requerem que as examinemos criteriosamente. Seguem, então, alguns procedimentos metodológicos.

2. Materiais e Técnicas

Com base na literatura da área, procederemos à descrição, ainda que sucinta, dos métodos e abordagens mais representativos para o ensino de línguas. Cada uma das descrições vem seguida de breve análise com vistas à realidade da sala de aula.

Vale salientar que as descrições estão embasadas em obras clássicas, portanto, já consagradas e, por isso, atendem à peculiaridade desta pesquisa

Nosso foco se volta, agora, a teorias e práticas propriamente ditas. Antes, porém, parece-nos oportuno esclarecer alguns termos que, em geral, são utilizados de forma equivocada.

3. A Questão Terminológica

O objetivo aqui é tornar claros os termos que, muitas vezes, são considerados intercambiáveis, mas, na verdade, suas acepções diferem, segundo o propósito a que servem.

a) LÍNGUA MATERNA

Termo usado para designar a primeira língua pela qual um indivíduo começa a se comunicar com o mundo exterior, ou seja, a língua adquirida pelo falante já na infância. Os termos – **LÍNGUA NATIVA**, **PRIMEIRA LÍNGUA** e **L₁** – expressam a mesma ideia e valor.

b) LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Richards [1], é a língua que, embora seja um dos componentes curriculares nas escolas, estabelece aí os seus limites de atuação. De tal perspectiva, torna-se óbvio o uso deste termo em relação à língua inglesa que, no Brasil, assume a condição explicitada. Não raro, os termos – **LÍNGUA-ALVO** e **L₂** – são empregados na literatura da área como equivalentes.

c) SEGUNDA LÍNGUA

O termo designa a língua cujo papel é ser o meio de instrução nas escolas e de comunicação em órgãos governamentais de determinados países nos quais, a população de cada região geopolítica comunica-se em língua diversa.

Em suma, conquanto **LÍNGUA MATERNA** é o termo unanimemente aceito pelos especialistas da área, os termos **LÍNGUA ESTRANGEIRA** e **SEGUNDA LÍNGUA** ainda apresentam variações de uso. Há teóricos da Linguística Aplicada que os empregam de forma intercambiável. Já, para outros, cada um deles designa papéis e situações que

diferem clara e distintamente. Esta última posição teórica é também a nossa.

À outra ponta, reacendem-se as controvérsias acerca da terminologia se se perguntar: adquirimos ou aprendemos línguas? Eis a questão.

De forma análoga aos anteriores, ambos os termos – **AQUISIÇÃO** e **APRENDIZAGEM** – têm sido alvos constantes dos especialistas. Para alguns, eles se equivalem; para outros, referem-se a processos distintos em contextos específicos. Com base em Krashen [2], parece-nos pertinente estabelecer a diferença entre eles, em função dos papéis distintos que desempenham.

a) AQUISIÇÃO

Refere-se ao processo que se realiza durante ou em comunicações naturais. O traço de naturalidade presente na aquisição se deve ao fato de o indivíduo assimilar, de forma subconsciente, a língua à qual ele está exposto desde o nascimento, como ocorre com a língua materna. A aquisição decorre do automatismo gerado pela comunicação natural, cujo foco é o significado.

b) APRENDIZAGEM

Contrapõe-se ao termo anterior porque se concretiza por meio de estudos formais. À medida que o indivíduo entra em contato com a língua para conhecer o seu funcionamento (em geral, conhecido por “gramática”), temos, então, a aprendizagem, processo consciente, cujo foco, agora, é o seu estudo formal.

Ainda que a **APRENDIZAGEM** e a **AQUISIÇÃO** se diferenciem, isso não significa, em absoluto, que não possam e/ou não devam coexistir. Muito pelo contrário, admitimos a possibilidade de tal coexistência desde que condições ideais sejam instaladas, o que não é fácil, mas possível. Devemos estar cientes de que certos quesitos essenciais – necessidade, motivação, aptidão – nem sempre estão presentes nos atores e nas atividades de sala de aula, como veremos a seguir, ao focalizarmos o contexto em que ambos os processos se efetivam.

No que se refere à aquisição (e posterior aprendizagem) da língua materna, identificamos, pelo menos, uma condição considerada *sine qua non*: aquela da necessidade de sobrevivência. Cabral [3] argumenta que, graças a mecanismos desenvolvidos pela espécie humana, a criança aprende a comunicar-se de forma espontânea em língua materna porque é imperativo estabelecer comunicação com seu grupo social.

A condição de necessidade de sobrevivência constitui a primeira etapa na experiência do indivíduo no que se refere ao mundo da linguagem. A segunda, diz respeito aos estudos formais, subentendidos aqui os fatos de língua, que deverão ser ensinados na escola, após o indivíduo ter adquirido as habilidades de ouvir, entender e falar a sua língua. De tal perspectiva, inferimos que, em se tratando de língua materna, o primeiro processo a ocorrer é o da aquisição e, depois, o da aprendizagem.

Em relação à língua estrangeira, o processo de aprendizagem pode ocorrer, de acordo com Brown [4], sob uma das seguintes circunstâncias: a primeira é a que contempla o conceito de segunda língua (descrito no item anterior), ou seja, o falante nativo de determinada língua entra em contato com outra língua porque está imerso na cultura de um país que não o seu, por

exemplo: um brasileiro, falante nativo de português, passa a residir nos Estados Unidos ou, ainda, o indivíduo que entra em contato com outra língua na sua própria cultura e no seu próprio país por ser ela ‘língua franca’ (língua obrigatoriamente usada nos meios educacionais, governamentais ou de negócios, por exemplo: uso do inglês pelos habitantes da Índia. A segunda circunstância nos remete ao conceito de língua estrangeira propriamente dito (já também descrito), isto é, o indivíduo aprende uma outra língua inserido na sua própria cultura e, em geral, com poucas oportunidades de colocá-la em prática no âmbito de sua própria cultura, por exemplo: um brasileiro em relação ao inglês ou francês no Brasil.

Dos contextos expostos acima, o último deles é, sem dúvida, aquele em que os nossos alunos estão inseridos. O indivíduo estuda a língua estrangeira na sua própria cultura, e, via de regra, a aprendizagem ocorre no ambiente artificial da sala de aula; como consequência imediata, a comunicação em língua estrangeira como fator de sobrevivência não possui a mesma força que lhe é atribuída para a aquisição de linguagem.

Os termos **ABORDAGEM** e **MÉTODO** são também imprescindíveis aos propósitos deste artigo. Para tanto, revisitamos, sucintamente, cada uma das acepções já submetidas ao crivo dos especialistas. Antes, porém, as definições de Anthony [5] são transcritas, a seguir,

a) ABORDAGEM

“um conjunto de pressupostos correlatos que lidam com a natureza do ensino e aprendizagem de línguas. Uma abordagem é axiomática. Ela descreve a natureza do assunto a ser ensinado.”

b) MÉTODO

“um plano geral para a apresentação ordenada de material de línguas nenhuma parte do qual se contradiz, e todas são baseadas na abordagem selecionada. Uma abordagem é axiomática, um método é procedural.”

A despeito de estar assim conceituado, o termo **MÉTODO** permanece em pleno uso (fala-se em **MÉTODO DIRETO** em vez de **ABORDAGEM DIRETA**), embora essa proposta encerre pressupostos teóricos de aprendizagem e não se restrinja a normas de aplicação. Para Leffa [6], os problemas de definição decorrem da falta de precisão histórica do termo **MÉTODO**, por ter tradicionalmente englobado tanto os modelos e princípios teóricos quanto os procedimentos e práticas de ensino.

Embora o termo **ABORDAGEM** tenha origem recente e resulte dos avanços da Linguística Aplicada e de outras ramificações da Linguística Geral – o que explica o seu emprego apenas nas propostas mais modernas de ensino de línguas –, manteremos as denominações já sancionadas pelo uso.

Concluída a questão terminológica, nosso foco se volta ao ponto central do presente artigo: os métodos, as abordagens e suas características e propósitos.

4. Abordagens e Métodos Revisitados

Iniciamos o exame das propostas metodológicas de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, a partir de uma retrospectiva histórica, cuja finalidade primeira

é identificar suas características para, em seguida, verificar em que extensão cada uma delas serve aos propósitos da realidade do nosso sistema educacional.

Historicamente, o ensino de línguas remonta ao papel desempenhado pelo latim que desfrutava, até a consolidação das línguas vernáculas, de um prestígio inabalável como veículo de transmissão da cultura do mundo ocidental. A partir do século XVI, os vernáculos passam a ser o meio de comunicação falada e escrita nos vários países da Europa. Todavia, o latim continua a ser ensinado por sua inquestionável superioridade no que diz respeito ao seu caráter disciplinador, sistemático e indispensável para o estabelecimento de base para todas as formas de educação superior.

Alicerçado nessa perspectiva, o ensino do latim prossegue centrado na aprendizagem da gramática, do estudo das declinações e conjugações, bem como na prática de tradução para a língua vernácula, com o intuito de verificar, inclusive, a habilidade do aprendiz em lidar com os aspectos morfosintáticos da língua clássica. Esse modelo torna-se o padrão de ensino de línguas estrangeiras nas escolas no século XIX. Desse modo, constitui-se o precursor: *o método de tradução e gramática* ou *gramática e tradução*, que reina soberano por décadas.

O **MÉTODO DE GRAMÁTICA E TRADUÇÃO**, calcado na tradição do estudo das línguas clássicas, sobretudo do latim, permite-nos afirmar, com base em Lyotard-May [7], que se pauta pela hipótese (subjacente e não declarada) de que, para tornar o aluno competente linguisticamente, basta provê-lo de um conjunto de regras e palavras.

Para atingir os objetivos propostos, o método em questão vale-se do ensino dedutivo da gramática. O processo de aprendizagem tem início com longas e elaboradas explanações das regras gramaticais e finaliza com exercícios de tradução. O conhecimento é avaliado por intermédio da compreensão e assimilação das regras gramaticais e consequente habilidade no manejo do ato tradutório pelo aluno.

O referido método, apesar de ainda ser empregado, tem sofrido inúmeras contestações desde o princípio de sua utilização. Entre os seus opositores mais ilustres, estão Montaigne (século XVI), Comenius (século XVII) e Gouin (século XIX), defendendo que o aluno precisa saber usar a língua estrangeira de forma mais ativa.

O **MÉTODO DIRETO** surge por oposição ao seu antecessor apregoada por teóricos ávidos por métodos mais ativos em sala de aula e que, principalmente, levassem em conta pressupostos de que o aluno aprende uma língua e sua gramática mediante prática intensa e sem qualquer tipo de alusão à língua materna, conforme argumenta Rivers [8], em quem continuamos a nos embasar mais detidamente.

A teoria subjacente a esse método postula que o indivíduo pode aprender uma língua estrangeira de forma análoga àquela desenvolvida na língua materna, ou seja, as habilidades linguísticas (entender e falar) da nova língua devem ser exercitadas à exaustão e com a associação da fala às ações correspondentes.

O *Método Direto* propõe que a ênfase maior seja atribuída à oralidade, agora favorecida pelos recursos

advindos de estudos recentes sobre transcrição fonética, o que propicia, após um período introdutório, a familiarização do aluno com o sistema sonoro da língua.

O foco, centrado na prática oral em detrimento das demais habilidades, revela certas restrições. O material destinado ao exercício da leitura, por exemplo, fica circunscrito aos tópicos trabalhados oralmente, o que, em geral, parece conduzir o aluno, à primeira vista, a uma compreensão direta, sem estabelecer vínculos mais profundos com a palavra impressa e, em seguida, à realização de inferências dos significados das palavras ainda, porventura, desconhecidas. A escrita, por sua vez, após a fase da transcrição fonética, restringe-se a pequenos resumos ou relatos dos assuntos abordados durante a prática oral.

O espaço exíguo reservado à gramática no *Método Direto* decorre da adoção do processo indutivo pelo qual o aluno deve, presumivelmente, forjar generalizações sobre os fatos de língua recorrentes nas situações funcionais especialmente preparadas para a sala de aula. O ensino sistemático de gramática fica postergado a estádios de estudo mais avançados, momento em que a metalinguagem é utilizada na própria língua estrangeira.

Paralelamente à postura, digamos mais ortodoxa, acima explicitada, surgem os métodos ‘naturais’ e ‘orais’ considerados variantes do *Método Direto* porque também defendem a aprendizagem por associação direta de frases e palavras a objetos e ações, eliminando-se inteiramente a língua materna. Nessa esteira, encontra-se outra modalidade do método, convencionalmente chamado ‘ecclético’, que, na tentativa de amenizar os problemas detectados, volta a lançar mão de explicações gramaticais e admitir traduções ocasionais.

O relativo sucesso experimentado por esse método em cursos particulares não pôde ser repetido quando implementado em escolas, apesar da introdução de algumas modificações para equilibrar a árdua tarefa do aluno, de aprender, e do professor, de ensinar uma língua estrangeira. Seu declínio começa a ser percebido por volta dos anos 20.

Nova proposta vem à baila com o **MÉTODO DE LEITURA** que, a despeito de suas raízes europeias, encontra eco e ganha adeptos nos Estados Unidos. O objetivo primordial do referido método é, com efeito, o cultivo da leitura. Desse ponto de vista, todas as outras habilidades, assim como os demais aspectos linguísticos (regras gramaticais, pronúncia – inclusive o uso de tradução) atuam como suporte e meio para atingir a única habilidade enfatizada por ele.

Com a entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, as condições ineficientes e ineficazes em que se encontra o ensino de línguas no país vêm à tona. Constata-se a falta de pessoal altamente qualificado para falar outros idiomas, bem como para exercer as funções de intérpretes e tradutores de quem, naquele momento crítico, dependia a nação para suprir suas necessidades de estabelecer contatos com países inimigos e comunicações com os aliados.

Para dar conta da missão, o Programa de Treinamento Especializado do Exército envolve as principais universidades americanas que, em um esforço

conjunto, desenvolvem a técnica do informante, depois conhecida como **MÉTODO DO EXÉRCITO**.

A técnica do informante, esteio do método em questão, se vale de um falante nativo (informante), um linguista (responsável pela coleta da estrutura básica da língua gerada pelo informante), alunos altamente motivados e condições ideais de ensino/aprendizagem: número reduzido de alunos, alta motivação e abundância de material de ensino. As aulas se realizam por meio de conversação dirigida, em que os três elementos componentes interagem. A referida técnica apoia-se mais na intensidade de ensino e contato com a língua a ser aprendida do que em bases metodológicas conhecidas ou qualquer teoria subjacente. Já traz, no entanto, os fundamentos linguísticos e psicológicos do futuro método que dela irá surgir.

De fato, o êxito alcançado pelo *Método do Exército* chama a atenção de professores e educadores. Alicerçados nos resultados obtidos, os experientes especialistas da área incumbem-se da produção de material de ensino nos moldes do bem-sucedido programa. Origina-se daí o tão propalado *Audiolingual Method*, implementado a partir dos anos 50.

O **MÉTODO AUDIOLINGUAL**, com raízes na Linguística Estrutural e na antropologia cultural norte-americana, cuja abordagem encontra-se embasada na orientação da psicologia comportamentalista, emerge da necessidade de reformulação do ensino de línguas, de modo a adequar-se às condições das escolas norte-americanas e, sobretudo, de pôr ao alcance dos cidadãos os avanços científicos já disponíveis.

Somando-se às características de um modelo que privilegia a oralidade, outras peculiaridades constituem o método em questão. A título de exemplo, citamos: a aplicação da análise contrastiva entre a língua materna e a língua estrangeira, a introdução de material em forma de diálogos e a utilização exacerbada de dispositivos gravados para uso em laboratórios. A gramática, por sua vez, é aclarada indutivamente e com a apresentação gradativa e sequencial de estruturas.

Dois outros métodos – o **AUDIOVISUAL** e o **AUDIOVISUAL-LINGUAL** – sobrevivem ao anterior e seguem seus princípios. Diferenciam-se dele porque veiculam a compreensão apenas através de material audiovisual. A ausência de treino das habilidades de leitura e escrita impede que o processo de aprendizagem se integralize.

O **MÉTODO ESTRUTURAL-SITUACIONAL** vem na sequência. Implementado por volta da década de 60 e originalmente proposto como Abordagem Oral, esse método também segue a orientação comportamentalista no que se refere à teoria da aprendizagem. Baseia-se na visão britânica do estruturalismo, cujo foco difere da concepção americana por centrar-se na noção de situação, ou seja, o *Método Estrutural-Situacional* exhibe e põe em prática cada novo tópico da língua por meio de diálogos com situações definidas – NO AEROPORTO, NO BANCO, NO ESCRITÓRIO – aliás, uma volta ao que já fazia o *Método Direto*.

A utilização em larga escala dos métodos até aqui expostos não os torna imunes às críticas em relação aos seus pressupostos teóricos, diante da revolução causada

por Chomsky [9], cuja teoria gerativo-transformacional está em oposição não só à descrição estruturalista da linguagem, mas, também, à aprendizagem de línguas fundamentada na teoria comportamentalista.

As concepções chomskianas redirecionam o foco de atenção dos peritos da Linguística e da Psicologia para as propriedades mentais que o indivíduo possui para relacionar-se com o uso e aprendizagem de línguas. Dessa perspectiva, irrompem as contribuições da teoria cognitiva. Fundamenta-se ela nos pressupostos de que a aprendizagem resulta do processamento ativo da informação que, a seu turno, é percebida, captada e interiorizada pelo indivíduo. Para que o processamento seja adequado e apreendido, o indivíduo deve relacionar a informação nova (conhecimento a ser adquirido) com a informação de que já dispõe (conhecimento prévio).

Da visão teórica supramencionada, provém o **MÉTODO COGNITIVO** que, de um lado, é considerado por alguns estudiosos como sendo uma reformulação do antigo *Método de Gramática e Tradução*, ou ainda, uma versão atualizada e modificada do *Método Direto*; por outro lado, a proposta ganha adeptos como Jakobovits [10] e Lugton [11], que, pelo interesse considerável na teoria cognitiva, desenvolvem técnicas que constituem o que hoje conhecemos como *Método Cognitivo*.

Suas características mais relevantes são: a língua é considerada como decorrência da aquisição de regras e não da formação de hábitos, a ênfase é centrada na competência comunicativa, a instrução pode ser em grupo ou individual; o aluno possui responsabilidades com a própria aprendizagem e o ensino da gramática pode ocorrer de forma dedutiva ou indutiva e a presença de regras explícitas é permitida.

São ainda dignos de nota o interesse pela afetividade (relação professor/alunos) e a atuação facilitadora do professor que, além de ser proficiente, deve estar a apto a estabelecer análises na língua-alvo.

Longe de ser a última alternativa para o ensino de línguas, o Método Cognitivo é só mais uma proposta surgida em um período caracteristicamente marcado por adaptações, inovações e que experimenta, inclusive, uma certa confusão. É importante observar o surgimento tanto de novos métodos desenvolvidos sem submissão a fundamentos linguísticos ou a teorias de aprendizagem (**Total Physical Response**, **Silent Way**, **Counseling-Learning** e **Suggestopedia**) quanto de abordagens decorrentes de teorias contemporâneas (**The Natural Approach** e **Communicative Language Teaching**).

Para os métodos constituintes do primeiro bloco, cremos que a menção deles, para efeito de registro, seja suficiente, já que não se desenvolvem expressivamente, sobretudo no que se refere à sua aceitação no contexto de ensino de línguas no Brasil. Todavia, no segundo, figuram abordagens mais recentes, em torno das quais, se depositam grandes expectativas.

Iniciamos pela **ABORDAGEM NATURAL**, cuja base teórica é a hipótese do **input** de Krashen [12], que tem por meta é o desenvolvimento da aquisição da língua (uso subconsciente da gramática) em substituição à aprendizagem (uso consciente). Com essa premissa, Krashen e Terrell [13] alegam que a “aquisição ocorre apenas quando o indivíduo entende as mensagens na

língua-alvo” e, por isso, advogam que o aprendiz deve receber o **input** totalmente compreensível, a fim de que sua compreensão da língua seja ampliada.

A **ABORDAGEM COMUNICATIVA** é a mais aceita porque representa, mais uma vez, insurreição contra as orientações seguidas até então para o ensino de línguas estrangeiras. Embora tenha surgido no fim dos anos 70, seu uso mais intenso, ou melhor, a maior adesão dos teóricos verifica-se na década de 80.

Ela resulta das propostas conformadas segundo o *Método Nocial/Funcional* que concatena não apenas as ideias expressas através da língua (noções), mas, também, aquelas pelas quais expressamos os nossos propósitos (funções). A preocupação central da *Abordagem Comunicativa* é o uso da língua como veículo de comunicação. Para Almeida Filho [14], o ensino comunicativo não se vale das formas gramaticais como modelo, mas sim das unidades de ação advindas de amostras autênticas da língua-alvo.

As características mais representativas dessa abordagem são: uso de material autêntico, altamente recomendado, que deve conter linguagem condizente ao conhecimento prévio do aprendiz; todas as habilidades linguísticas são trabalhadas de forma integrada e sem ordem preestabelecida; a comunicação deve ser efetuada na língua-alvo; o uso da língua materna é permitido; os erros cometidos são tolerados, como parte do processo em curso e, finalmente, o professor desempenha um papel de orientador das atividades praticadas.

A despeito da grande aceitabilidade da *Abordagem Comunicativa* pelos pontos inovadores, bem como por iniciar a última fase da trajetória percorrida pelo ensino de línguas estrangeiras, ela não encerra a questão, o que dificulta um prognóstico mais acurado a seu respeito.

Integra o último ciclo a **ABORDAGEM DE ENSINO PARA FINS ESPECÍFICOS**. De acordo com Celani [15], trata-se de uma abordagem pragmática por excelência e se origina da experiência docente, comprometida com a clareza dos objetivos a serem atingidos.

Embora estejam muito próximas uma da outra, inclusive partilhem da mesma posição quanto ao ensino da gramática, essa abordagem difere fundamentalmente da *Abordagem Comunicativa* porque sua preocupação explícita é estar cabalmente focada no planejamento e na organização de cursos que supram as necessidades específicas dos alunos.

5. Resultados e Discussão

As várias propostas metodológicas aqui elencadas nos permitem depreender que, na incessante busca de modelos ideais para a aprendizagem de línguas, elas ora eliminam a língua materna, ora excluem a gramática. Poucas são aquelas que admitem tais aspectos de forma concomitante. Essas posturas, sem dúvida, refletem as concepções de língua subjacentes ao tipo de proposta.

A adoção de qualquer postura de aprendizagem que se assente em bases simplistas – por estar em voga (*Abordagem Comunicativa*) ou por satisfazer conteúdos programáticos (*Abordagem de Ensino para Fins Específicos*) – prenuncia consequências e malefícios que

explicam, pelo menos parcialmente, o insucesso experimentado pelos nossos alunos.

Em se considerando esse argumento e o contexto artificial ao qual a aprendizagem de língua estrangeira está sujeita, importa verificar o conhecimento prévio do aluno, seguido da análise de necessidades para, então, proceder à escolha da abordagem adequada.

Em última instância, os requisitos em questão, tratados criteriosamente, são basilares para que a aprendizagem de línguas estrangeira seja significativa. Caso contrário, nós, professores, continuaremos as porfiadas contendas com a falta de motivação do alunado em sala de aula.

6. Considerações Finais

Como pode ser observado, a Linguística Aplicada tem contribuído de maneira decisiva para fornecer os fundamentos teórico-práticos para o ensino mais eficiente e eficaz de línguas estrangeiras. Passamos, através do tempo, de um enfoque tradicional a uma abordagem mentalista; o longo percurso entre um e outro ponto reflete o dinamismo da área de ensino de línguas estrangeiras.

Todas as contribuições havidas ao longo do tempo nos colocam à disposição uma gama enorme de opções. Sucodem-se umas às outras porque sobrepuidas pelas novas concepções teórico-metodológicas, como já visto. Desse modo, chegamos à *Abordagem Comunicativa* e à *Abordagem de Ensino para Fins Específicos* (referida comumente como *Abordagem Instrumental*); ambas são as mais hodiernas e estão à procura de soluções eficazes.

A primeira, nomeada comunicativa, transige com o ensinamento de outros aspectos da língua de forma mais integralizada, enfim, ela não se atém ao ensino apenas do proposicional. Contudo, estamos cômicos de que há pontos de extrema vulnerabilidade nessa abordagem, por exemplo, a falta de uma metodologia delimitada com mais exatidão, o que a deixa sujeita a críticas.

Já a segunda, que se volta ao ensino de línguas para *Fins Específicos*, atende às adversidades da nossa sala de aula com mais propriedade, desde que seus preceitos sejam perquiridos.

Embora as duas últimas abordagens suscitem a ideia de término do ciclo evolutivo de princípios que regulam o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras, é de todo concebível que experimentos concernentes à área sigam seu curso. Consequentemente, à medida que as concepções de língua e de seu ensino forem mudando mudará, também, a metodologia.

Agradecimentos

Ao CEETEPS, pelo apoio financeiro.

Referências Bibliográficas

- [1] RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- [2] KRASHEN, S. D. **Principles and practice in second language acquisition**. New York: Prentice Hall, 1987.
- [3] CABRAL, L. S. Semelhanças e diferenças entre aquisição das primeiras línguas e aquisição sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (Org.) **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.
- [4] BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. New Jersey: Prentice Hall, 1987.
- [5] ANTHONY, E. **Approach, method and technique**. English Language Teaching 17, 1963.
- [6] LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. **Tópicos de linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis, Editora da UFSC, 1988.
- [7] LYOTARD-MAY, A. Les domaines de la linguistique appliquée. (dossier I). In: **Linguistique appliquée à la description et à l'enseignement des langues vivantes (anglais)**. Paris : Masson & Cie. Éditeurs, vol. I: problèmes et procédures, 1972.
- [8] RIVERS, W. M. **A metodologia do ensino de línguas estrangeiras**. São Paulo: Pioneira, 1975.
- [9] CHOMSKY, N. Linguistic theory. In: LESTER, M. **Readings in applied transformational grammar**. New York: Holt, Rinehart & Winston, Inc., 1970.
- [10] JAKOBOVITS, L. A. **Foreign language learning: a psycholinguistic analysis of the issues**. Rowley, Mass.: Newbury House, 1970.
- [11] LUGTON, R. (ed.) **Toward a cognitive approach to second language acquisition**. Philadelphia: Center for Curriculum Development, 1971.
- [12] KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon, 1981.
- [13] KRASHEN, S. D.; TERRELL, T. D. **The natural approach: language acquisition in the classroom**. Oxford: Pergamon, 1983.
- [14] ALMEIDA FILHO, J.C.P. O professor de língua estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística. In: **Contexturas - ensino crítico de língua inglesa**. São Paulo: APLIESP, vol.1, 1992.
- [15] CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: olhando para o futuro. In: CELANI, M. A. A. (org.) **Ensino de segunda língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC, 1997.