

## Ensino de Línguas Estrangeiras: História e Metodologias<sup>1</sup>

Selma Alas Martins<sup>2</sup>

**Resumo:** Este ensaio apresenta, sinteticamente, a evolução do ensino de língua estrangeira. Busca-se uma visão geral das primeiras metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, com ênfase na língua francesa. Discute-se os princípios que embasam algumas metodologias, o papel do professor e do aprendiz e como é feita a avaliação da aprendizagem.

**Palavras Chave:** evolução, ensino, língua estrangeira.

**Abstract:** This paper briefly presents the foreign language teaching evolution. It gives an overview of the methodologies on foreign language learning and teaching, giving emphasis to the French language. It summarizes the principles that give basis to some methodologies, the teacher and learners role and the evaluation process.

**Keywords:** evolution, teaching, foreign language.

Sejam quais forem as razões - econômicas, diplomáticas, sociais, comerciais ou militares -, a necessidade de entrar em contato com falantes de outro idioma é muito antiga. Supõe-se que as primeiras aprendizagens de uma língua estrangeira aconteceram pelo contato direto com o exterior. Paralelamente a estas aquisições em meio natural, alguns povos se preocuparam em aprender e ensinar, de forma sistemática, algumas línguas estrangeiras.

Segundo Germain (1993), as primeiras provas da existência do ensino de uma segunda língua, remontam à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos - do ano 3000, aproximadamente, até por volta do ano 2350. Os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados. O conhecimento do sumério constituía um instrumento de promoção social, dando acesso à religião e à cultura da época. A aprendizagem do sumério dava-se, no entanto, essencialmente através da escrita em língua suméria, o que não correspondia à língua usada pelos alunos em suas práticas cotidianas. Trata-se, realmente, do primeiro ensino de uma língua estrangeira de que se tem registro.

Como os acadianos e os egípcios, os romanos também procuravam aprender a língua falada pelos povos por eles conquistados. Assim, a partir do 3.º século antes da nossa era, os romanos passam a aprender o grego como segunda língua, sem dúvida por causa do prestígio da civilização grega, já que a administração romana sempre ignorou as línguas bárbaras como o celta, o germânico, etc.

Data do 3.º século da nossa era, a aparição dos primeiros manuais de aprendizagem de uma língua estrangeira. Tratava-se de manuais bilíngues, enfatizando a prática do vocabulário e da conversação, e eram, sobretudo, utilizados pelos falantes do latim que aprendiam o grego. Na Gália (França) por volta do século 9, o latim ensinado nas escolas tem o status de uma língua estrangeira - língua culta - em relação à língua francesa - língua popular (Germain, 1993).

---

<sup>1</sup> Artigo reformulado e atualizado Primeira publicação: CESTARO, S. A. M. O ensino de língua estrangeira: história e metodologia. Revista Virtual Videtur, 6. São Paulo: Mandruvá, 1999. Disponível em: <http://www.hottopos.com.br/videtur6/selma.htm>.

<sup>2</sup> Professora Associada de Língua Francesa (UFRN) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem- PPGEL. Possui pós-doutorado em Ciências da Educação - Université de Lyon 2- França; Doutorado em Educação- Universidade de São Paulo (FEUSP): selmaalas@gmail.com

O tipo de ensino do latim pouco mudou entre países como Alemanha, Inglaterra e França; nem mesmo se verificou mudança nas condições do ensino do latim entre os séculos VII e VIII. Para ensinar a leitura, os mestres da Idade Média partiam das letras às sílabas, depois, das sílabas às palavras e às frases. O estudo da gramática dava-se a partir dos textos religiosos. Cantava-se um poema para se aprender os casos (nominativo, dativo, etc) e as declinações latinas. Quanto ao vocabulário, o aluno deveria aprender de cor o maior número possível de palavras, com a ajuda de glossários, ou seja, de léxicos que apresentavam a tradução em latim das palavras de uso mais frequente, ou tiradas da Bíblia (Riché,1979).

Na Europa, durante a Idade Média, o latim possuía muito prestígio, sendo considerado a língua da igreja, dos negócios, das relações internacionais, das publicações filosóficas, literárias e científicas (Puren, 1988 ). O século XVI, no entanto, assistiu a uma grande revolução linguística. Exigia-se dos educadores, o bilinguismo: o latim como língua culta e o vernáculo como língua popular (Saviani,1996). Assim, no final da Idade Média e começo da Renascença, as línguas vernáculas - o francês, o italiano, o inglês, o espanhol, o alemão e o holandês - se tornaram cada vez mais importantes e o latim, cada vez menos usado na oralidade. À medida que as diversas línguas nacionais suplantaram o latim como língua de comunicação, elas se tornaram objeto de aprendizagem escolar. No plano metodológico, vale salientar que é o modo de ensino do latim que prevalece durante toda a Idade Média e que o ensino das línguas vivas ou modernas vai se basear no modelo de ensino do latim.

Diante do fracasso deste método de ensino de línguas estrangeiras, o tcheco Jan Amos Komensky, Comenius em latim, elaborou seu próprio método de ensino. Em 1638, publica sua obra “Didática magna” onde trata de alguns princípios de didática das línguas, como o princípio da ordem natural, o sensualista e o do prazer em se aprender através de jogos e sem castigos corporais, muito comuns na época. Comenius é considerado por muitos, como o fundador da didática das línguas enquanto disciplina científica autônoma. Como já foi tratado anteriormente, o *status* do latim modifica-se a partir da Renascença. O latim era ensinado na língua dos alunos e as lições eram constituídas de frases isoladas, na língua materna, escolhidas em função do conteúdo gramatical a ser ensinado e memorizado pelos alunos.

A partir do século XVIII, no entanto, os textos em língua estrangeira tornam-se objeto de estudo; os exercícios de versão/ gramática passam a substituir a forma anterior de ensino que partia de frases isoladas tiradas da língua materna. É com base neste modelo de ensino que o século XVIII assistirá à consagração do chamado “método gramática- tradução” mais comumente chamado “tradicional” ou “clássico”.

### **Panorama das diversas abordagens do ensino de língua estrangeira**

Será apresentada a seguir, uma síntese das principais metodologias que marcaram o ensino - aprendizagem da língua estrangeira, com ênfase na língua francesa. Pretende-se mostrar os princípios que embasam certas metodologias, o papel do professor e do aprendiz e como é feita a avaliação da aprendizagem. Antes de se passar à exposição das abordagens de ensino de língua estrangeira, convém mencionar uma dificuldade terminológica entre método, metodologia e abordagem.

Dentre outras definições, Puren (1988) chama de *método* o próprio material de ensino; *metodologia* estaria num nível superior, englobando os objetivos gerais, os conteúdos linguísticos, as teorias de referência, as situações de ensino e subentendem a elaboração e um método. Já o termo *abordagem* (*approach*, em inglês) representaria os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem. Adotaremos, portanto, o

termo metodologia ou abordagem, indistintamente, para designar a forma como o ensino de língua estrangeira vem se processando ao longo dos tempos.

#### **- Abordagem tradicional (AT)**

A abordagem tradicional, também chamada de gramática-tradução, historicamente, a primeira e mais antiga metodologia, servia para ensinar as línguas clássicas como grego e latim. É a concepção de ensino do latim; língua morta, considerado como disciplina mental, necessária à formação do espírito que vai servir de modelo ao ensino das línguas vivas (Germain, 1993). Os objetivos desta metodologia que vigorou, exclusiva, até o início do século XX, era o de transmitir um conhecimento sobre a língua, permitindo o acesso a textos literários e um domínio da gramática normativa. Propunha-se a tradução e a versão como base de compreensão da língua em estudo. O dicionário e a gramática eram, portanto, instrumentos úteis de trabalho.

A aprendizagem da língua estrangeira era vista como uma atividade intelectual onde o aprendiz deveria aprender e memorizar as regras e os exemplos com vistas a dominar a morfologia e a sintaxe. Os alunos recebiam e elaboravam listas exaustivas de vocabulário. As atividades propostas aos alunos, tratavam de exercícios de aplicação das regras de gramática, ditados, tradução e versão. A relação professor/aluno era vertical, ou seja, o professor representava a autoridade no grupo/classe, pois detinha o saber. Pouca iniciativa era atribuída ao aluno, a interação professor/aluno era praticamente inexistente. O controle da aprendizagem era, geralmente, rígido e não era permitido errar.

#### **- Abordagem direta (AD)**

Até aproximadamente a década de 40, o principal objetivo da aprendizagem da língua estrangeira era o ensino do vocabulário. A ênfase era dada à palavra escrita, enquanto que as habilidades de compreensão e expressão orais eram praticamente ignoradas. Contra esse ensino, tradicional, e respondendo às novas necessidades e aos novos anseios sociais, surgiu a metodologia direta de ensino de línguas (Puren, 1988).

O princípio fundamental da abordagem direta era o de que a aprendizagem da língua estrangeira deveria se dar em contato direto com a língua em estudo. A língua materna deveria ser excluída da sala de aula. A transmissão dos significados dava-se através de gestos, gravuras, fotos, simulação, enfim, tudo o que pudesse facilitar a compreensão, sem jamais recorrer à tradução. Aliás, o termo “direta” se refere ao acesso direto ao sentido sem intervenção da tradução, de forma a fazer com que o aprendiz pensasse diretamente na língua estrangeira. Dava-se ênfase ao oral. Inicialmente, o aluno era exposto aos fatos da língua para, num segundo momento, chegar à sua sistematização.

As atividades propostas aos alunos eram variadas: compreensão do texto e dos exercícios de gramática, transformação a partir de textos de base, substituições, reemprego de formas gramaticais, correção fonética e conversação. Vale ressaltar que os exercícios ditos de conversação eram baseados em pergunta/resposta, perguntas essas fechadas, em que se fazia uma preparação oral dos exercícios que deveriam seguir um modelo, anteriormente proposto.

O professor continuava no centro do processo ensino - aprendizagem. Ele era o guia, o “ator principal” e o “diretor de cena”. Não se dava ao aprendiz nenhuma autonomia, nem se procurava trabalhar em pequenos grupos. Era o professor que servia de modelo linguístico ao aprendiz. Não havia praticamente nenhuma interação

entre os aprendizes, no entanto eles até podiam conversar entre si, através de jogos de pergunta e resposta.

As estratégias utilizadas pelo professor tinham como finalidade induzir o aluno a perceber seu erro. Para tanto ele se valia de uma entonação que indicasse onde houve falha do aluno ou repetia a frase, parando, justamente, antes do erro. O objetivo era levar o aprendiz a se autocorrigir.

A elaboração da metodologia direta com base numa oposição sistemática à metodologia tradicional, não deixou de cometer alguns excessos. É o caso da interdição absoluta da tradução para a língua materna nos primeiros anos de estudo, até mesmo como recurso de explicação, o que acabou por concentrar toda atenção do processo ensino - aprendizagem na figura do professor, visto que era ele quem detinha o conhecimento linguístico. (Martins-Cestaro,1997)

### **- A abordagem áudio-oral (AAO) ou audiolingual**

A abordagem áudio-oral ou audiolingual tem como objetivos criar automatismos com a prática intensiva de exercícios estruturais, a fim de permitir ao aluno o desenvolvimento da oralidade. O termo audiolingual é mais utilizado nos países anglófonos.

Com a entrada dos americanos na guerra, o exército sentiu a necessidade de produzir rapidamente, falantes fluentes em várias línguas, faladas nos futuros palcos de operação. A fim de atingir tal objetivo, foi lançado em 1943 um grande programa didático que deu origem ao “método do exército” que se desenvolveu no que hoje é conhecido como método áudio-oral ou audiolingual. Os princípios básicos desta abordagem eram: *a língua é fala e não escrita*: com isso restabelecia-se a ênfase na oralidade; *a língua é um conjunto de hábitos*: a língua era vista como um conjunto de hábitos condicionados que se adquiria através de um processo mecânico de estímulo e resposta. As respostas certas dadas pelo aluno deveriam ser imediatamente reforçadas pelo professor. A metodologia áudio-oral era baseada nos princípios da psicologia da aprendizagem: da psicologia behaviorista (de Skinner) e da linguística distribucional (de Bloomfield), então dominante nos Estados Unidos.

Havia uma grande preocupação para que os alunos não cometessem erros. Para tanto, ensinava-se através da apresentação gradual de estruturas, por meio de exercícios estruturais. Assim, a gramática era apresentada aos alunos, não por regras, mas através de uma série de exemplos ou modelos; e os paradigmas gramaticais e o vocabulário eram apresentados não através de listas, mas por meio de frases completas. A aquisição de uma língua podia ser considerada como um processo mecânico de formação de hábitos, rotinas e automatismos. O laboratório de línguas passou a constituir um elemento de extrema importância, onde o aluno repetia oralmente as estruturas apresentadas em sala de aula, a fim de serem totalmente memorizadas e automatizadas.

O professor continua no centro do processo e aprendizagem dirigindo e controlando o comportamento linguístico dos aprendizes que, por sua vez, não tinha autonomia, nem espaço para a criatividade e perguntas eram desencorajadas.

Após alguns anos de entusiasmo por esse tipo de abordagem, veio a decepção: os exercícios estruturais aborreciam os alunos e, como consequência, a motivação decrescia rapidamente; a passagem dos exercícios de reutilização dos modelos dirigidos pelo professor à reutilização espontânea raramente acontecia. Esta seria, justamente a maior crítica feita à abordagem áudio-oral- a incapacidade de levar o aprendiz a estágios mais avançados devido à dificuldade de passar do automatismo à

expressão espontânea da língua. Besse e Porquier (1984) criticam o ensino através de exercícios estruturais, afirmando que todo ensino sistemático da gramática através de exercícios-do tipo estruturais-não é um ensino implícito da língua estrangeira, mas um ensino implícito das regras da descrição da gramática desta língua. A longo prazo, percebeu-se que os resultados em relação à compreensão oral, não eram significativamente superiores aos das abordagens anteriores.

#### **- Abordagem audiovisual ( AAV)**

Após a Segunda Guerra Mundial, a língua inglesa se torna, cada vez mais, a língua das comunicações internacionais. Estando a situação da língua francesa um tanto ameaçada, algumas medidas foram tomadas a fim de manter a continuação da difusão do francês. Assim, na metade dos anos 50, Petar Guberina, do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia), dá as primeiras formulações teóricas do método SGAV (estruturo-global audiovisual). Guberina (apud Germain, 1993) explica seus princípios, afirmando estar a metodologia estruturo-global audiovisual, ligada ao conceito da fala em situação de comunicação. A abordagem audiovisual também se situa num prolongamento da abordagem direta, à medida que suas principais inovações constituem, em parte, as tentativas de solução dos problemas com os quais se defrontavam os defensores da abordagem direta.

Puren (1988) classifica os cursos audiovisuais em três fases: os de primeira geração nos anos 60, os de segunda geração marcados pela integração didática e por tendência behaviorista e os de terceira, nos anos 80, que anunciavam os princípios da abordagem comunicativa.

A estrita gradação gramatical, bem linear dos cursos audiovisuais de primeira geração, com seus exercícios mecânicos, lembram as frases, modelos dos cursos áudio-orais. Outra forte influência da abordagem áudio-oral diz respeito aos processos combinados de memorização e dramatização dos diálogos de base da abordagem audiovisual e aos exercícios estruturais que são inseridos em muitos cursos audiovisuais.

Os de segunda geração são essencialmente marcados por um esforço de correção e/ou adaptação aos contextos escolares. Podemos citar como exemplo de métodos do francês, língua estrangeira, classificados por Puren como de segunda geração: *La France en Direct* (Capelle, Hachette, 1969), *C'est le Printemps* (J. Montredon, G. Calibris, C. Cesco et al. CLE International, 1975), dentre outros.

Já os chamados de terceira geração nos anos 80 são caracterizados por tentativas de integração de novas tendências didáticas, “nacionais-funcionais” e “comunicativas”. São exemplos desta geração, os métodos do francês, língua estrangeira: *Archipel* (J. Courtillon et S. Raillard, Didier, 1982), *Sans Frontière* (M. et M. Verdelhan, P. Dominique, CLE International, 1982), dentre outros.

Nessas duas primeiras fases o aluno desempenha um papel receptivo e um tanto submisso diante do professor e do manual. Ele não tem autonomia nem criatividade. O professor centraliza a comunicação, é manipulador e técnico.

Com o método de ensino do francês, língua estrangeira, *Archipel*, classificado por Puren como de terceira geração dos métodos audiovisuais, toda ideia de progressão é abolida. Outra mudança proposta pelo *Archipel*, é o abandono do excesso de imagens (uma série de imagens correspondendo a uma série de réplicas) como suporte de construção do sentido dos diálogos. Em *Archipel*, algumas imagens dão uma ideia geral da situação e dos protagonistas. As imagens neste caso, constituem o ponto de partida da explicação, não o suporte principal da comunicação. A imagem

desempenha o papel de estimuladora verbal e “provocadora” (Galisson, 1980) e não mais de facilitadora semântica, como ocorria nas metodologias anteriores.

Os cursos audiovisuais de terceira geração procuraram integrar a pragmática utilizando as noções de atos de fala como modo de classificação das formas linguísticas, no que diz respeito à gradação, à apresentação e ao reemprego. A noção de atos de fala (Searle e Austin), corresponde à ação desempenhada pela fala e o seu funcionamento pragmático: exprimir um desejo, desculpar-se, pedir permissão, etc.

A noção de atos de fala foi muito utilizada com o objetivo de fazer a descrição de um “niveau-seuil” de competência linguística, concebido como um instrumento de trabalho colocado à disposição dos responsáveis de programas de ensino de línguas, de autores de métodos e de professores de francês (Coste, 1978). Esse “niveau-seuil” ou nível de base corresponde a aproximadamente 150 horas de aulas, isso em condições habituais de ensino escolar, e é concebido como uma série de conhecimentos e aptidões que o aluno deve aprender para poder se manifestar de maneira simples, mais eficaz num país estrangeiro (Coste et al., 1976). As duas primeiras fases da AAV receberam críticas por privilegiar a função denotativa ou referencial da linguagem, em detrimento das funções : *fática* (que visa estabelecer e manter o contato entre os interlocutores), da *emotiva* (que permite ao locutor exprimir sua subjetividade) e *conativa* (que visa agir no destinatário da mensagem de forma a suscitar-lhe uma reação ou ações).

Na metodologia audiovisual, classificada de terceira geração, a relação professor-aluno é mais interativa que nas duas fases anteriores. O professor evita corrigir os erros dos alunos durante a primeira repetição. Em seguida, começa o trabalho de correção fonética até a fase de memorização. O professor corrige discretamente a entonação, o ritmo, o sotaque, etc. (Germain, 1993). O objetivo das avaliações é medir o domínio da competência linguística e de comunicação, assim como a criatividade. Os princípios da metodologia audiovisual de terceira geração coincidem, em parte, com os da abordagem comunicativa, inclusive alguns autores incluem os manuais classificados por Puren (1988) como audiovisuais de terceira geração, como métodos comunicativos.

#### - Abordagem comunicativa (AC)

Enquanto nos Estados Unidos ainda se dava ênfase ao código da língua, ao nível da frase (Bloomfield, linguística estruturalista, e Chomsky, gramática gerativo-transformacional), na Europa os linguistas enfatizavam o estudo do discurso. Esse estudo propunha não apenas a análise do texto oral e escrito, como também as circunstâncias em que o texto era produzido e interpretado. A língua é, então, analisada como um conjunto de eventos comunicativos (Leffa, 1988).

A abordagem comunicativa centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação. Trata-se de ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação. Este conceito foi desenvolvido por Hymes (1991) baseado em reflexões críticas sobre a noção de competência e performance de Chomsky. Hymes, cujo objeto de trabalho é a etnografia da comunicação, afirma que os membros de uma comunidade linguística possuem uma competência de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico, ou seja, um conhecimento conjugado de formas de gramática e de normas de uso. No caso da língua materna, a aquisição destes dois sistemas de regras acontece conjuntamente e de forma implícita. A partir dos trabalhos de Hymes, a noção de competência de comunicação foi rapidamente utilizada em didática.

Saber comunicar significa ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a intenção de comunicação (como pedir permissão...) e conforme a situação de comunicação (*status*, escala social do interlocutor, etc.). O essencial de uma competência de comunicação reside, portanto, nas relações entre estes diversos planos ou diversos componentes.

Canale e Swain apud Germain (1993) afirmam que uma competência de comunicação compreende uma competência gramatical, uma competência sociolinguística e uma competência estratégica. Para Sophie Moirand (1982) a competência comunicativa pressupõe a combinação de vários componentes: linguístico, discursivo, referencial e sociocultural.

A gramática de base da metodologia comunicativa é a nocional, gramática das noções, das ideias e da organização do sentido. As atividades gramaticais estão a serviço da comunicação. Um ato de fala é apresentado após o outro, volta-se ao primeiro para retomá-lo e completá-lo. A progressão é em espiral, os elementos não se agrupam, considera-se que há várias fases do trabalho e que, naturalmente, acontece uma ampliação e aprofundamento dos atos tratados. Os exercícios formais e repetitivos deram lugar, na metodologia comunicativa, aos exercícios de comunicação real ou simulada mais interativos. Utiliza-se a prática de conceituação, levando o aluno a descobrir, por si só, as regras de funcionamento da língua, através da reflexão e elaboração de hipóteses, o que exige uma maior participação do aprendiz no processo de aprendizagem.

A abordagem comunicativa dá muita importância à produção dos alunos no sentido de que ela tenta favorecer estas produções, dando-lhe a ocasião múltipla e variada de produzir na língua estrangeira, ajudando-o a vencer seus bloqueios, sem corrigi-lo sistematicamente. A aprendizagem é centrada no aluno, não só em termos de conteúdo, como também de técnicas usadas em sala de aula (Martins-Cestaro, 1997).

As estratégias utilizadas, visando à produção de enunciados comunicativos, também são variadas: o trabalho em grupo que permite a comunicação entre os alunos (com a preocupação maior nas estratégias de comunicação, do que na forma dos enunciados); as técnicas de criatividade e as dramatizações (“*jeux de rôle*”) que permitem a expressão mais livre, a leitura silenciosa, global de textos autênticos (em oposição a textos fabricados para fins pedagógicos e sobretudo o papel fundamental da afetividade nas interações, como também o trabalho individual autogerado, como meio de desenvolver sua capacidade de auto-aprendizagem (Moirand, 1982, Galisson, 1980). O erro é visto como um processo natural da aprendizagem; através do qual, o aprendiz mostra que ele testa continuamente as hipóteses que levanta sobre a língua. O professor deixa de ocupar o papel principal no processo ensino-aprendizagem, de detentor do conhecimento, para assumir o papel de orientador, “facilitador”, “organizador” das atividades de classe, “conselheiro” e “analista” das necessidades e interesses dos aprendizes, um “co-comunicador” (Germain, 1993). O aprendiz tem uma participação maior no processo de aprendizagem e passa a ter maior responsabilidade e engajamento no percurso de aprendizagem – princípio da autonomia. Um outro fator relevante e facilitador da aprendizagem é a atmosfera que reina na classe, e esta depende, em grande parte, do professor. Ele precisa ser caloroso, sensível, tolerante, paciente e flexível, a fim de que possa inspirar confiança e respeito (Robinet apud Bogaards, 1991). Estes fatores contribuiriam para baixar o filtro afetivo, como diz Krashen (1982), favorecendo, portanto, a aprendizagem.

As abordagens funcionais ou comunicativas, no entanto, são criticadas por serem ricas em discurso teórico e pobres em tecnologia, procedimentos e exercícios, ao contrário das abordagens mecanicistas (AAO e AAV de serem ricas em tecnologia (gravador, projetor, laboratórios de línguas..), em procedimentos e em exercícios

(exercícios estruturais, microconversações...) e pobres em discurso teórico. (Galissou, 1982).

Na síntese que ora apresentamos, vale mencionar a metodologia do francês instrumental, acadêmico, universitário e várias outras terminologias tão utilizadas hoje em dia, para tratar da língua para fins específicos. Enquanto as metodologias consideradas neste trabalho procuram dar conta das quatro habilidades, ou seja, compreensão e expressão oral e escrita, o francês com objetivos universitários (FOU) ou francês com objetivo específico (FOS) são programas de formação que procuram atender à necessidade do público que intenciona aperfeiçoar determinada habilidade. Os diferentes contextos, as diferentes necessidades dão origem ao material específico, elaborado para atender cada demanda, seja a da compreensão escrita, seja a da expressão escrita, a da conjugação das duas ou ainda de outra qualquer. (cf. Mangiante e Parpette, 2001, Mangiante e Parpette, 2004, Costa, 2015).

Ao analisar as metodologias de ensino mencionadas, verifica-se que todas privilegiam o estudo da língua. Ora vista como um conjunto de palavras, de vocabulários, ora de estruturas gramaticais, de noções ou funções, ora como instrumento de comunicação. Algumas abordagens, além do estudo da língua, levam em conta a psicologia da aprendizagem: o processo e/ou as condições de aprendizagem.

Podemos afirmar que as propostas didáticas posteriores à abordagem comunicativa nada mais são que evoluções e reformulações da abordagem comunicativa. Ao contrário de Bourguignon,<sup>3</sup> não percebemos ruptura epistemológica após a AC.

Nos anos 2000 o QEER (Quadro Europeu Comum de Referência para as línguas) refere-se a dois conceitos importantes, que vão além da aprendizagem de uma língua estrangeira: perspectiva acional e abordagem plurilíngue, conceitos que merecem ser discutidos nessa síntese histórica das metodologias de ensino de línguas.

#### **- Abordagem Acional ou perspectiva acional (AA ou PA)**

Como propõe Puren (2009), trata-se da “perspectiva do agir social” em que o aprendiz é considerado um ator social. A sala de aula nessa perspectiva deve prepará-lo a agir em sociedade, trabalho esse, realizado por meio de tarefas reais (efetivas) ou próximas da vida real (virtuais), com ajuda do aparato linguístico que dispõe, de forma a transmitir uma mensagem a partir de um determinado enunciado, até vir à realização de tarefas mais complexas, como a concretização de um projeto comum, em grupo colaborativo.

Por “tarefas” trazemos a definição proposta por Daniel Coste (2009): “la notion de tâche, renvoie à une action finalisée, avec un début, un achèvement visé, des conditions d’effectuation, des résultats constatables (réparer une machine, remplir un formulaire, acheter un billet de train sur internet, jouer au loto)”. A utilização do conceito de tarefas, não é nova na didática das línguas. Esse termo foi proposto por autores anglófonos como Nunan (1989; 2014), Willis (1996) e Ellis (2003) na proposta da TBS<sup>4</sup> (Task Based Learning). A noção de tarefas foi retomada e reformulada pelos autores do QEER.

---

<sup>3</sup> cf Bourguignon, C. « De l’approche communicative à l’approche communic-actionnelle: une rupture épistémologique des langue-cultures ». Synergie Europe, n°1, 2006 p. 58-73. [En ligne]

<sup>4</sup> Chamamos a atenção do leitor para a distinção que propomos entre TBS e acional. Em ambas as perspectivas os aprendizes são confrontados com tarefas, a fim de resolver problemas, no entanto, acreditamos que as “tarefas” propostas pela TBS se aproximam muito mais das atividades (tarefas, por



A língua não é mais concebida unicamente como instrumento de comunicação, a fim de transmitir uma ideia, um saber, uma opinião, mas também como instrumento de ação social. Os aprendizes, nessa perspectiva, deverão adquirir conhecimentos no grupo (co-aquisição), a fim de que estejam capacitados/equipados a agir como atores sociais plurilíngues e pluriculturais, capazes de se adaptar ou de se integrar nas diferentes sociedades.

A concepção de “agir” na perspectiva comunicativa está associada aos atos de fala- agir no outro pela língua; quanto ao agir na perspectiva acional, trata-se de uma ação social na qual os atos de fala estão hierarquicamente subordinados, trata-se do agir em conjunto, do co-agir. Trata-se na prática de propor um roteiro de aprendizagem-ação (Bourguignon, 2009) que responda às necessidades dos aprendizes. O princípio não é mais apenas “falar com o outro”, mas de “agir com o outro”.

Enquanto na abordagem comunicativa percebe-se a centração do processo de ensino-aprendizagem na figura do aprendiz, na perspectiva acional o foco é o grupo-classe. O aprendiz exerce papel ativo, solidário e colaborativo. Da importância atribuída à autonomia individual, passa-se a enfatizar a formação de um indivíduo crítico, autônomo, assim como de um cidadão responsável e solidário. De uma perspectiva construtivista, passa-se à uma dinâmica socioconstrutivista ou sociointeracionista.

Tanto na abordagem comunicativa, como na acional, a avaliação é considerada como forma de verificar a competência linguístico-comunicativa do aprendiz. Chamamos a atenção, no entanto, para o fato de que na perspectiva acional, pretende-se avaliar não só a competência linguístico- comunicativa individual, como também competências gerais individuais e sociais. Em ambas as metodologias, a avaliação tem base formativa. O trabalho é colaborativo e cada membro do grupo tem uma tarefa a cumprir, com vistas à realização de um projeto comum. Assim, a responsabilidade de cada um se vê aumentada. O trabalho de cada um é valorizado e importante para a concretização do produto final, produzido pelo grupo-classe.

Com o recurso da internet, o aprendiz tem a oportunidade de buscar conhecimento de forma facilitada, de aperfeiçoar e de se engajar por sua aprendizagem. Esse é o verdadeiro princípio da autonomia- responsabilidade e engajamento pelo processo de aprendizagem. Como mecanismo de avaliação e autoavaliação, faz-se necessária e oportuna a elaboração de um projeto ou contrato de aprendizagem, de forma a favorecer o acompanhamento do processo de aprendizagem e servir de guia para a autoavaliação. O projeto de aprendizagem pode ser uma espécie de portfólio.

O professor deve estar atento ao selecionar o livro didático, pois muitos manuais que são classificados por seus autores, como centrados na perspectiva acional, nada mais são do que uma mistura das abordagens – até mesmo das mais tradicionais- que pelo fato de utilizarem em suas propostas, palavras como “tarefas”, “projeto” e “agir em grupo” pretendem-se acionais.

E o professor? Qual seu papel nessa perspectiva? Cabe ao professor fazer a ligação entre a sala de aula e o mundo fora dela. Seu objetivo deve ser o de conceber os instrumentos disponíveis na internet como suportes, não apenas de intercâmbio, comunicações ocasionais, mas como instrumentos de base do trabalho colaborativo

---

que não??) propostas em uma abordagem comunicativa. Assim como na AC, o objetivo principal da TBS é o desenvolvimento das competências de comunicação linguageiras. Como exposto nesse texto, os objetivos da acional vão mais além!

(Puren, 2009). O professor passa a ter um papel plural e em co-ação com colegas e aprendizes, contribuindo na construção do *co- gnoscere*.

### - Abordagem plurilíngue (AP)

Segundo QEER, a abordagem plurilíngue destaca que à medida que a experiência linguageira de um indivíduo em seu contexto cultural se estende da língua familiar à do grupo social e à de outros grupos (seja pela aprendizagem escolar ou pela prática, pelo uso), o indivíduo não classifica essas línguas-culturas em compartimentos separados, mas constrói sobretudo uma competência comunicativa, aplicando, interligando os conhecimentos das línguas e experiências que possui com as línguas, estando as mesmas em correlação e em interação.<sup>5</sup>

Nesse sentido, continua o QEER, para comunicar, um indivíduo pode passar de uma língua a outra, cada um dos interlocutores se servindo de suas capacidades e explorando a do outro para se exprimir em uma língua e explorar outra. O princípio é o de que cada um possa utilizar conhecimentos de diferentes línguas para compreender um texto escrito- ou até mesmo para comunicar oralmente- em línguas desconhecidas e/ou jamais estudadas.

Grande modificação do ponto de vista da didática das línguas e de seus objetivos. Não se trata de dominar uma, duas três línguas, separadamente, tendo o “nativo ideal” (de qual nativo? nos perguntamos) como modelo. O objetivo do ensino é o de desenvolver um repertório linguageiro em que se faz uso dos conhecimentos anteriormente adquiridos, seja na língua materna seja em outras línguas do conhecimento do aprendiz, a fim de ajudá-lo tanto a resolver problemas de compreensão, como para se fazer compreender.

O desenvolvimento desse repertório linguageiro e da consciência de que quando ativado, esse repertório pode ajudar na solução de problemas de compreensão, exige o desenvolvimento de uma competência plurilíngue pluricultural. Para tal a intercompreensão entre línguas nos parece uma proposta bem adequada.

A intercompreensão entre línguas, integrante das abordagens plurais<sup>6</sup>, apresenta-se como um novo paradigma de ensino-aprendizagem de línguas, procurando desenvolver competências estratégicas que podem favorecer a compreensão através de uma reflexão sobre o funcionamento de línguas ‘aparentadas’, ‘vizinhas’ ou ‘parentes’. O ponto de partida é a família de línguas: a partir de sua própria língua, o aprendiz segue em direção à compreensão de outras línguas vizinhas (ESCUDE, 2010). O trabalho com a intercompreensão procura desenvolver a competência de recepção (escrita e oral). Uma vez que os locutores fazem uso de sua própria língua materna para se comunicar, a interação tende a se estabelecer de forma mais confortável e confiante, exigindo esforço de todos, quebrando o bloqueio do medo e vencendo o sentimento de incapacidade que normalmente ocorre, quando se trata da comunicação em uma língua estrangeira. Consiste em uma aprendizagem integrativa, na medida em que se pode trabalhar uma ou várias línguas, assim como integrar à aprendizagem de língua, conteúdos de outras disciplinas do currículo escolar.

---

<sup>5</sup> No original: l’approche plurilingue met l’accent sur le fait que, au fur et à mesure que l’expérience langagière d’un individu dans son contexte culturel s’étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d’autres groupes (que ce soit par apprentissage scolaire ou sur le tas), il/elle ne classe pas ces langues et ces cultures dans des compartiments séparés mais construit plutôt une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent

<sup>6</sup> CARAP: Cadre de Référence pour les Approches Plurielles <http://carap.ecml.at/>. PDF do documento, disponível em francês

Há várias pesquisas que mostram os benefícios de tal abordagem para a educação brasileira (cf Sousa, 2013; Carola, 2015; Lima, 2015, Izuibejeres, 2015, para citar algumas). Apesar de as pesquisas terem sido desenvolvidas na educação básica e em aulas de línguas (espanhol, francês, português e mesmo em inglês) nada impede que o trabalho por família de línguas seja introduzido em outras disciplinas. Um professor de história, tratando da Revolução Francesa, pode propor aos seus alunos, um texto em francês que trate do assunto. O de geografia pode trazer um texto em espanhol que trate do Mercosul. Ideia e possibilidades são muitas.

É certo que trabalhar com diversas línguas exige uma flexibilidade muito grande por parte do professor que, em alguns casos, tem pouca familiaridade com línguas estrangeiras, mas é a oportunidade de descobrir e aprender junto com seus alunos. A motivação tende a ser aumentada, uma vez que professores e aprendizes estariam engajados no processo de compreensão em “pé de igualdade” (entre aspas porque o professor já teve contato com o texto, antes dos alunos, uma vez que o selecionou!!). Sem dúvida, trata-se de um grande desafio didático-pedagógico, que não pretende substituir o ensino-aprendizagem clássico baseado nas quatro habilidades (compreensão e expressão oral e escrita), no entanto, consideramos a dinâmica de valorização das línguas- inclusive da materna- e a divisão das habilidades, como um recurso cognitivo e não como um obstáculo ao processo de aprendizagem.

Uma abordagem plural, por meio da intercompreensão entre as línguas, no contexto educacional brasileiro, principalmente na educação básica, pode contribuir para que os aprendizes desenvolvam conhecimentos linguísticos e pragmáticos, como também pode colaborar para o desenvolvimento de suas potencialidades enquanto indivíduos (Alas-Martins, 2014), abrindo espaço para o desenvolvimento de uma competência plurilíngue e pluricultural<sup>7</sup>.

A inserção de práticas plurilíngues na formação inicial dos professores é fundamental. Os cursos de licenciatura devem inserir em seus currículos, disciplinas que reforcem o ensino- aprendizagem combinado e coordenado das línguas, de forma a contribuir para a diversificação do ensino, como também para favorecer a motivação por descobrir diversas línguas-culturas. Os futuros professores devem ter a oportunidade de desenvolver novas estratégias, novas respostas aos desafios e oportunidades da vida, para tanto precisam de formação. A didática do plurilinguismo é uma via de acesso.

Temos que começar por convencer os professores (e professores formadores!) a trocarem antigas práticas pedagógicas, comodidades e certezas, a fim de formarem um espaço convivial e se disporem a trabalhar coletivamente. Pode não ser tarefa simples, mas vale tentar. Colocar-se em volta de uma mesa - professores de diferentes especialidades - e listar as expectativas, medos e competências de cada um, esse pode ser o ponto de partida. A única certeza que podemos ter é de que o ganho será de todos: professores e aprendizes.

O que se percebe, tanto na perspectiva acional, como na didática do plurilinguismo é a ênfase no desenvolvimento do trabalho cooperativo e colaborativo, na rotação dos papéis e na divisão das tarefas. A sala de aula vê-se transformada em rede de troca de saberes. Prática em que cada um traz contribuição para seu desenvolvimento individual e para a solidariedade entre todos.

---

<sup>7</sup> \Definição do CECR: On désignera par **compétence plurilingue et pluriculturelle**, la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures. On considérera qu'il n'y a pas là superposition ou juxtaposition de compétences distinctes, mais bien existence d'une compétence complexe, voire composite, dans laquelle l'utilisateur peut puiser. Pag11

## **Considerações finais**

Perguntamo-nos: Haveria uma melhor metodologia de línguas para o terceiro milênio? Sim. A educação no terceiro milênio, na era da tecnologia, em que a informação é de fácil acesso, cabe à escola inovar, motivar, despertar a curiosidade, fazer provocações, questionar mais, dar menos respostas. Nossa era clama por uma educação centrada nos valores humanistas, na formação cidadã, com base no respeito por si e pelo outro, no aumento da autoestima e autoconfiança, no trabalho colaborativo, de forma a preparar o cidadão para os desafios do novo século, era das incertezas e de céleres transformações de toda ordem!

As novas propostas de ensino de línguas se inserem na proposta geral para a Educação do futuro, que trata da necessidade não apenas de ajudar o aprendiz a aprender, mas de prepará-lo para ser um futuro cidadão, capaz de cumprir conscientemente com seu dever em relação ao próximo e à humanidade .

Na chamada era pós-método, era eclética (cf. Kumaravadivelu,1994) era das incertezas, terminamos nossa síntese com Puren (1994), quando diz; “ que essa era atual do ecletismo metodológico, pode parecer sem charme, se comparada à era das certezas e citando Karl Jaspers, diz que, no entanto, “a incerteza é o próprio espaço de nossa liberdade”!!!

Sejamos, donc, criativos!!!

## **Referências bibliográficas**

ALAS-MARTINS,S. A intercompreensão de línguas românicas: proposta propulsora de uma educação plurilíngue.Belém: Revista MOARA n°42, jul/dez, 2014. p.117-126,

BESSE,H., PORQUIER, R., Grammaire et didactique des langues. Paris: Hatier-Crédif, 1984.

BOGAARD, P. Aptitude et affectivité dans l'apprentissage des langues étrangères. Paris: Crédif, Hatier/Didier,1991. ( Col. LAL).

BOURGUIGNON, C. L'apprentissage des langues par l'action ». L'approche actionnelle dans l'enseignement des langues : douze articles pour mieux comprendre et faire le point, 2009 p.50-77.

CAROLA, C. Práticas de intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo. Dissertação de Mestrado. Orientador(a): Heloisa Albuquerque-Costa, 2015

CARIONI, L. Aquisição de segunda língua: A teoria de Krashen In: BOHN,H., VANDRESEN,P. (Org.). Tópicos de linguística aplicada. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 50 a 72.

COSTA, H. A. Des cours de français sur objectifs spécifiques en milieu universitaire: du Français Instrumental (FI) au Français sur Objectif Universitaire (FOU) à l'École Polytechnique de l'Université de São Paulo (USP) In: Synergies Argentine n° 3 – 2015. p. 11-23

COSTE,D. Un niveau seuil In: BOUACHA, A. La pédagogie du français langue étrangère. Paris: Hachette,1978.

COSTE, D. Tâche, progression, curriculum ».In *Le français dans le monde*, n° spécial « *La perspective actionnelle et l'approche par les tâches en classe de langue* »,. 2009. . 15-24

DE GRÈVE,M., VAN PASSEL, F. Lingüística e ensino de línguas estrangeiras. São Paulo: Pioneira, 1975.

ELLIS, R. Task-Based Learning and Teaching. Oxford : Oxford University Press, 2003.

GALISSON,R. D'Hier à aujourd'hui la didactique des langues étrangères. Paris: Clé International, 1980.

GAONAC'H, D. Théorie d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Paris: ENSF; Crédif; Hatier; Didier,1991. ( Col. LAL).

GERMAIN, C. Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire. Paris: Clé International,1993. ( Col. Didactique des langues étrangères)

HYMES, D.H. Vers une compétence de communication. Paris: Crédif; Hatier; Didier, 1991. ( Col. LAL).

KRASHEN, S.D. Principle and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

IZUIBEJERES, Maria Carolina Lúgaro. A intercompreensão em Línguas Românicas nas aulas de Espanhol: o que querem e o que podem essas línguas?. 2015. 126f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, RN, 2015. Natal, 2015.

LEFFA, V.J. Metodologia do ensino de línguas in BOHN, H., VANDRESEN,P. in Tópicos de Linguística Aplicada. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988.

LIMA, C. P.de. intercompreensão em Línguas Românicas: uma proposta para a leitura literária plurilíngue no ensino fundamental. 2015. 114f. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, RN, 2015.

MANGIANTE,J.-M., PARPETTE, C. Le français sur objectif universitaire, Presses universitaires de Grenoble, 2001.

MANGIANTE,J.-M., PARPETTE, C. . Le français sur objectif spécifique: de l'analyse des besoins à l'élaboration d'un cours,Paris : Hachette. 2004

MARTINS-CESTARO, S.A. O ensino da língua francesa nas escolas públicas estaduais de Natal, Natal, 1997. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação, 1997.

MOIRAND, S. Enseigner à communiquer en langue étrangère. Paris: Hachette, 1982.

\_\_\_\_\_. L'analyse des erreurs. Problèmes et perspectives in Etudes de linguistique appliquée, Paris, n.25,1977.

NUNAN, D. Designing tasks for the communicative classroom:. Cambridge: Cambridge University Press, 1989

NUNAN, D. Task -Based Language Teaching . Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

PUREN, C. Histoire des méthodologies. Paris: Nathan; Clé International,1988. (Col.Didactique des langues étrangères).

PUREN, C. La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Paris, Didier, 1994. P 190-191.

PUREN, C.. Variations sur la perspective de l'agir social en didactique des langues-cultures étrangères. In: *Le Français dans le monde*, Recherches et applications, n°45, Paris, Clé International, 2009.

RICHE,P. Ecoles et Enseignement dans le Haut Moyen Âge, Paris, Aubier Montaigne, 1979.

ROBERT, J-P ; ROSEN, E. ; REINHARDT, C. Faire classe en FLE. Une approche actionnelle et pragmatique. Paris, Hachette, 2011.

SAVIANI,G. História das Ideias Pedagógicas.São Paulo: Editora Ática,1996.

SLAMA-CAZACU, T. Psicolinguística aplicada ao ensino de línguas. São Paulo: Pioneira, 1979.

SOUZA, R. E.G. Didática do plurilinguismo: efeitos da intercompreensão de línguas românicas na compreensão de textos escritos em português. Tese de doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, Natal/RN, 2013.

WILLIS, J. A Framework for Task-based Learning. Harlow: Longman, 1996.

Recebido para publicação em 03-09-16; aceito em 05-10-16