

Metodologia, abordagem e pedagogias de ensino de língua(s)

Elaine Ferreira do Vale Borges¹
Universidade Federal de Minas Gerais

Resumo: Este artigo objetiva discutir os significados de conceitos recorrentes na subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2, na Linguística Aplicada, tais como metodologia, planejamento e pedagogia de ensino de línguas e suas relações com outros, como abordagem e paradigma. A discussão se insere na divisão que se faz neste campo de estudos entre as “eras” dos métodos, das abordagens e do pós-método e traz considerações, sobre o tema em questão, de renomados expoentes na área (Richards; Rodgers, 1982, 2001; Prabhu, 1987, 1990; Kumaravadivelu, 1994, 2001; Almeida Filho, 1997, 2005). A visão sobre as similaridades conceituais entre os termos paradigma (Kuhn, 1962) e abordagem (Anthony, 1963), desenvolvida em Borges (2009), acrescenta a esta discussão uma dimensão importante no que se refere à distinção entre os termos abordagem e metodologia.

Palavras-chave: Metodologia; planejamento; pedagogia de ensino de línguas; abordagem; paradigma.

INTRODUÇÃO

A história do ensino de línguas é narrada em obras clássicas, entre elas, destaco as edições revisadas de Richards e Rodgers (2001) e de Howatt e Widdowson (2004). Essa história, no entanto, é marcada não somente pelo desenvolvimento de suas “eras”, como as denominadas *era dos métodos*, *era das abordagens* e *era do pós-método*, mas também pelo alastramento de confusões na interpretação e no uso de conceitos importantes para essa área específica como, por exemplo, os termos *abordagem*, *método*, *metodologia*, *planejamento* e *pedagogia de ensino de línguas*.

Tal história constitui-se, ainda, de inúmeras tentativas de uma explicitação mais clara e objetiva e/ou de uma melhor compreensão e apreensão dessa terminologia, visando sempre o recuo das confusões e o avanço das discussões no contexto

¹ Agradeço à CAPES e ao Programa de Intercâmbio Internacional da USP em parceria com o Programa Santander pelo apoio financeiro durante a realização desta pesquisa.

específico de ensino de línguas. E é desse desenvolvimento desse aspecto mais peculiar da história do ensino de línguas, diluído ao longo das diferentes “eras” e no recorte das obras mais representativas, que trata este artigo.

Em termos mais cronológicos, a *era dos métodos*, conforme Richards e Rodgers (2001), é caracterizada pelo ensino de línguas nos últimos cem anos, uma vez que as preocupações com as reflexões sobre o ensino-aprendizagem de LE/L2, mesmo em épocas mais remotas, sempre estiveram envolvidas na sistematização de procedimentos que pudessem concretizar uma determinada visão de como se ensina e como se aprende uma língua.

O caminho percorrido pela era supracitada, no entanto, foi respaldado mais por conjecturas de base empírica do que por elaborações de cunho teórico propriamente dito. É só a partir de pesquisas científicas no campo da psicologia comportamental e da linguística estruturalista que o termo *abordagem* aparece, depois, nomeando o até então conhecido método audiolingual. Isso já sinalizava uma diferença conceitual importante entre os termos *abordagem* (teoria) e *método* (prática). Todavia, o termo *método* foi usado durante muito tempo como sinônimo tanto de filosofia (teoria) como de formas de agir (prática) através dessa filosofia (Leffa, 1988).

No início dos anos 1960, Anthony (1963) apresenta formalmente a necessidade de uma definição precisa dos referidos termos, enfatizando um vasto alastramento de sobreposições terminológicas na área como, por exemplo: "abordagem aural"; "método audiolingual"; "abordagem da tradução"; "método direto" e "método da mímica-e-memorização (mim-mem)"; "técnicas da prática do modelo"; "método da gramática"; "método natural" (p. 7). Para Anthony, a re-alocação hierárquica, em termos das definições dos termos *abordagem*, *método* e *técnica*, e limites para os seus usos, seria um esforço necessário para o avanço das discussões profissionais no campo de ensino de línguas, evitando, assim, maiores confusões terminológicas. Assim, uma técnica levaria a cabo um método que deveria ser coerente com uma abordagem. Inicia-se a partir daí o que é reconhecido como a *era das abordagens*.

Contemporaneamente, outros estudiosos (Richards; Rodgers, 1982, 2001; Almeida Filho, 1997), inseridos no contexto de ensino de línguas, retomam o tema das terminologias e enfatizam outra distribuição hierárquica e/ou (re)definição dos termos acima destacados, porém, mantendo, ainda, uma convergência muito grande com as noções de Anthony. Nesse contexto, um acréscimo importante para a área é a tentativa de uma definição mais precisa do termo *metodologia* (Prabhu 1987; Kumaravadivelu, 1994; Almeida Filho, 2005), distanciando-o do conceito de método, já que esses dois termos foram (e ainda são) muitas vezes usados como sinônimos entre si.

O termo metodologia ganha destaque com as evoluções dos estudos sobre a *pedagogia de ensino de línguas*, e tentativas são feitas para tentar dissociá-lo também do termo *planejamento*. Essas tentativas ocorrem devido ao fato do planejamento subentender uma teorização pré-estabelecida (pelos teorizadores) que direciona as ações do professor em sala de aula, e a metodologia o conjunto de ações guiado pela própria intuição do educador.

Prabhu (1987, 1990) e Kumaravadivelu (2006), proeminentes autores nessa linha de reflexão, discutem também uma situação atual de *pós-método* ou do que se entende como a *era do pós-método*. O primeiro autor insere na área a noção de *senso de plausibilidade* (intuições pedagógicas), o segundo, por sua vez, mais incisivo na questão, discute uma concepção de *pedagogia do pós-método* fundamentada na visão freireana de educação libertária.

Borges (2009) retoma o significado do termo abordagem em Anthony (1963) e o compara ao significado do termo paradigma em Kuhn (1962/2002), mostrando as semelhanças conceituais de tais termos. Para tanto, a autora leva em consideração as discussões do próprio Kuhn no pós-fácio da obra *A estrutura das revoluções científicas*, e também de Masterman (1979), no que se refere à divisão em dois tipos de paradigmas (ou conjunto e subconjunto), a saber: paradigma de sentido mais global (paradigma sociológico; conjunto) e paradigma de sentido mais restrito (metaparadigma; subconjunto). Nesse contexto, Borges aproxima conceitualmente os termos abordagem e paradigma de sentido mais restrito.

Tendo em vista essas considerações, o que se coloca em destaque para as reflexões neste artigo é, ainda, a compreensão (e possíveis ponderações) de como se apresentam as noções dos termos planejamento, metodologia (método, abordagem) e pedagogia no panorama contemporâneo de ensino de línguas. Destaca-se também a importância de tal discussão para a formação pré e continuada de professores de LE/L2 e de profissionais em linguística aplicada.

O CONTEXTO DOS MÉTODOS/ABORDAGENS

Prabhu (1987, p. 100), em suas conjeturas sobre a pedagogia de ensino de línguas, enfatiza que a "distinção comumente feita entre 'planejamento' e 'metodologia' é geralmente a distinção entre conteúdo da aprendizagem e condições de aprendizagem". É geralmente o planejamento (de um curso de ensino de línguas) – alinhado a uma certa abordagem (e não a uma metodologia), que define o conteúdo a ser ensinado e o uso de um determinado método de ensino. E é a forma como o método (e, implicitamente, a abordagem) prevê o ensino do conteúdo que produz as condições de aprendizagem.

Nesse processo, a pedagogia do professor (intuições, percepções, pressupostos, o senso de plausibilidade em Prabhu) se perde (ou mesmo não se manifesta) na interação com a pedagogia do método (dos especialistas) e se transforma na própria pedagogia do planejamento (e da abordagem) que acaba conduzindo todo o processo de ensino-aprendizagem.

Prabhu (1987) enfatiza a metodologia como mais diretiva (dissociada da abordagem e/ou do método) para criar condições favoráveis, não só para a aprendizagem, mas para a percepção (do ponto de vista do professor) da aprendizagem e do processo de ensino como um todo. Assim um planejamento deve, pelo menos nos moldes do *planejamento procedimental* proposto por esse autor, prever o desenvolvimento dessas condições favoráveis que, por sua vez, determinam o conteúdo e moldam o planejamento na medida em que o processo evolui. Ou seja, é a pedagogia do professor, a sua metodologia, que deve mover todo o processo e não o contrário.

Já para Richards (1984, p. 8-11), a metodologia pode ser "caracterizada como as atividades, tarefas e experiências de aprendizagem selecionadas pelo professor com a intenção de alcançar a aprendizagem" e de compreender todo o processo de ensino, na sua relação com a aprendizagem. Visão que difere da de Prabhu, uma vez que para Richards a determinação das metas, dos objetivos e do programa do conteúdo da língua (e sua organização) a serem desenvolvidos em contexto de ensino, devem vir em primeiro lugar. Assim, o planejamento precede e guia a metodologia (e não o contrário, como em Prabhu). Segundo Richards, um planejamento faz parte de algo maior denominado *currículo* que se estende desde um "diagnóstico de necessidades", passando por uma "formulação de objetivos", "seleção e organização de conteúdo" (o planejamento em si), "seleção e organização de experiências de aprendizagem" até chegar a uma "determinação do que avaliar e significados para avaliar".

Na visão de Richards e Rodgers (1982, 2001), um método é definido na compreensão de três outros termos, quais sejam, abordagem (uma teoria da linguagem e da aprendizagem de língua), *design* (contexto linguístico, organização do conteúdo, descrição do papel do professor, aluno e do material didático), e processo (técnicas e práticas). Para os autores,

Todos os *métodos* de ensino de línguas operam explicitamente uma teoria de linguagem e crenças ou teorias sobre como a língua é aprendida. Teorias no nível de *abordagem* se relacionam diretamente ao nível do *design*, pois elas proporcionam as bases para determinar as metas e conteúdo de um planejamento de língua. Elas também se relacionam ao nível do *procedimento*, pois elas proporcionam o fundamento linguístico e psicolinguístico para a seleção de técnicas e atividades de ensino particular. (Richards; Rodgers, 1982, p. 155; tradução e grifo nossos)

Bell (2003, p. 326) esclarece que o termo método ainda é usado de várias formas no contexto de ensino de línguas, a saber: (1) com um "m" minúsculo, significando "uma caixinha de surpresas de práticas em sala de aula"; (2) com um "M" maiúsculo, referindo-se "a um conjunto fixo de práticas de sala

de aula que serve como uma prescrição e, portanto, não permite variação"; (3) como "princípios organizados" - no sentido proposto por Richards e Rodgers (1982, 2001), que contempla os termos "abordagem", "design" e "processo". Ao pontuar esse terceiro sentido de método, Bell diz compartilhar a visão de Brown (2000) no que se refere à visão desse autor da proximidade do termo método em Richards e Rodgers (1982, 2001) com a própria noção de metodologia, sendo esses dois termos praticamente sinônimos.

Essa similaridade não procede, já que para Richards e Rodgers (1982, 2001), o método é como um "guarda-chuva" que cobre os demais termos (abordagem, design e processo) - estando acima desses em uma escala hierárquica. Isso tendo em vista, também, a definição de metodologia em Richards (1984), destacada acima.

Entendo que a noção do termo metodologia, em Richards, estaria mais próxima da do termo design, e a noção do termo método mais próxima da do termo abordagem. O que mostra que as discussões em Richards (1984) e Richards e Rodgers (1982, 2001) trazem menos esclarecimentos do que o necessário para a área.

Outro especialista, Almeida Filho (2005), classifica método como "materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica, e metodologia como conjunto de ideias que justificam o ensinar de uma certa maneira" (p. 93), e, em outro momento da mesma obra, o autor relaciona mais diretamente a metodologia à noção de pedagogia de sala de aula, explicitando que "se compreende por metodologia a pedagogia de ensino de língua(s), ou seja, um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma L e que são explicáveis por um feixe de pressupostos" (p. 63). Num contexto mais geral, o autor esclarece a relação entre os termos abordagem, metodologia, método e planejamento, considerando este último termo como mais uma das *dimensões* do processo de ensino de línguas:

Os conceitos de *método* e *metodologia* se opõem hoje em dia ao conceito de *abordagem* (Almeida Filho, 1993, 1997) - mais amplo e mais abstrato - indicador, na sua abrangência, de um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicitam (a *metodologia*) não só as

experiências diretas com e na L-alvo (o *método*) em salas de aulas mas também as outras dimensões do processo complexo (a operação) de ensinar uma língua, a saber, o *planejamento* curricular e/ou de programas específicos, os materiais de ensino, e a avaliação do próprio processo e dos seus agentes. (p. 63, grifo meu)

A definição de Almeida Filho (2005) do termo metodologia, separando-o do termo método, é muito válida; no entanto, tenho a impressão de que o primeiro termo (metodologia) se confunde, em alguma medida, com a noção de abordagem - voltando ao círculo método-metodologia-abordagem com características sinonímias entre si (pensando, aqui também nas considerações de Richards e Richards; Rodgers). Isso no que se refere à definição do autor de metodologia como "a pedagogia de ensino" que subtende ser "um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma L", e abordagem como "um conjunto potencial de crenças, conceitos, pressupostos e princípios que orientam e explicitam (a metodologia)" (p. 63). A não ser que o autor esteja querendo nos dizer que o termo *recomendável* (de "procedimentos recomendáveis", na definição de metodologia) está relacionado ao próprio professor (e não à abordagem), ou seja, que é o professor que analisa intuitivamente e decide o que é recomendável ou não "para bem ensinar uma L", já que a metodologia - de acordo com Prabhu (1987) e como também a compreendo - refere-se à pedagogia (intuitiva) do professor e não à pedagogia "recomendável" pela abordagem (leia-se teorizadores).

Nesse sentido, Borges (2009) apresenta uma relação estreita entre os significados de abordagem (em Anthony, 1963) e de paradigma (de sentido mais restrito, em Kuhn, 1962/2002). Isso quer dizer que para a autora o termo abordagem em Anthony possui o mesmo significado que o termo paradigma (de sentido mais restrito) em Kuhn, o que acaba desfazendo potencialmente uma possível confusão que parece ocorrer na área entre os termos abordagem e metodologia. Essa confusão se deve ao fato de que, subjacente ao significado desses termos (metodologia e abordagem), parece haver uma noção de "um

ponto de vista, uma filosofia, um ato de fé" (conceito de abordagem de Anthony, 1963, p. 8), seja do professor (metodologia), seja dos teorizadores (abordagem).

Na visão de Borges (2009), no que se refere ao termo abordagem, o conceito relaciona-se ao que um paradigma (de sentido mais restrito), em Kuhn (1962/2002), subentende significar, ou seja, os pressupostos teóricos e de investigação de uma comunidade científica (de sentido mais restrito) específica sobre um objeto de estudo, no caso aqui discutido, a aquisição de línguas. Nesse sentido, cada abordagem – desenvolvida por uma comunidade científica – é fruto de uma determinada concepção, baseada em pesquisas científicas, de como adquirimos LE/L2. Num aspecto mais geral, conforme Masterman (1979, p. 80) – ao referir-se ao termo em Kuhn –, “o paradigma é algo que pode funcionar quando não existe a teoria”. Da mesma forma acontece com a noção subjacente ao termo abordagem no campo específico de ensino de línguas, já que esta (a abordagem) pode ser interpretada como *um ponto de vista, uma filosofia, um ato de fé* (cf. Anthony, 1963) dos teorizadores.

Já a noção do termo metodologia (como descrito em Prabhu, 1987) se relaciona ao que o professor efetivamente desenvolve em sala de aula como educador, baseando-se, para isso, em suas crenças, observações e pressupostos teórico-práticos (mais ou menos definidos durante a sua formação acadêmica). Pressupostos estes que são provenientes – mesmo que distante, é válido ressaltar – das reflexões das comunidades científicas (de sentido mais restrito) e assimilados em algum momento da vida desses professores-educadores, seja pela leitura de livros, pelo uso de material didático pronto e/ou pela formação acadêmica. Mas a metodologia é essencialmente baseada na experiência construída em sala de aula.

Isso equivale a dizer que os termos abordagem e metodologia compartilham significados, mas a abordagem é fruto das reflexões de teorizadores (das comunidades científicas), ao passo que a metodologia é o resultado direto do que o professor-educador definitivamente realiza em contextos reais de ensino-aprendizagem, lançando mão ou não (implícita ou explicitamente) da visão dos teorizadores.

O CONTEXTO DO PÓS-MÉTODO

Em 1990, Prabhu publica um artigo intitulado *Não há o melhor método. Por quê?*, que traz para a área uma discussão sobre as limitações da pedagogia no ensino de línguas baseada em métodos e/ou em apenas um método, geralmente concretizada por um tipo específico de planejamento (e de abordagem). Diante do título de seu artigo, Prabhu (1990, p. 161) apresenta três explicações possíveis para tais limitações (baseando-se nas diferentes compreensões do termo método na literatura da área), a saber: (1) "diferentes métodos são melhores para diferentes contextos de ensino"; (2) "todos os métodos são parcialmente verdadeiros ou válidos"; (3) "a noção de métodos bons ou ruins é ela mesma enganosa". Prabhu lança mão da noção de senso de plausibilidade (intuição pedagógica), já enfatizada por esse mesmo autor em seu livro de 1987, ao fazer sua opção por uma delas, a terceira, exatamente por acreditar ser essa a mais útil para uma pedagogia geral de ensino de línguas.

Partindo da terceira explicação como a mais próxima da realidade, Prabhu enfatiza que a noção do "melhor" (método) depende da intuição pedagógica do professor durante sua atuação em um ambiente real e específico de ensino de línguas, no contato direto com os aprendizes e na compreensão imediata da qualidade (e não da quantidade) dos resultados obtidos no processo. Um planejamento, nesse sentido, serve para guiar e não para enclausurar o professor, já que não se pode prever as complexas situações de sala de aula.

Kumaravadivelu (2006), por sua vez, inserido no que o autor classifica de *condição de pós-método* e compartilhando a visão de Prabhu, pontua que existem dois tipos de métodos: um proposto por teorizadores e outro praticado pelos professores. Ou seja, o método utilizado pelos professores em sala de aula é diferente do método proposto por teorizadores, embora o planejamento de ensino, preparado antecipadamente pelo professor, contemple esse último (o método dos teorizadores).

Tendo em vista as discussões sobre os termos abordagem e metodologia no tópico anterior, poder-se-ia interpretar que, para Kumaravadivelu, ambos os termos são considerados como

método – cabendo, apenas, o devido cuidado de se mencionar se é o método dos teorizadores (abordagem) ou o método dos professores (metodologia).

Para evitar maiores confusões, no entanto, o autor prefere utilizar o termo *metodologia* para referir-se à pedagogia particular do professor (pedagogia do pós-método, Kumaravadivelu, 2001) em sala de aula, e o termo *método* para a construção da teoria projetada pelos teóricos (pedagogia dos teorizadores) e veiculada aos planejamentos de ensino de línguas. Essa divisão, segundo Kumaravadivelu, não é nova e já se encontrava subjacente aos conceitos de *análise de método* (método) e *análise de ensino* (metodologia), propostos por Mackey (1965).

A partir disso, temos em Kumaravadivelu uma divisão mais clara entre o que é denominado método (que se aproxima da noção de abordagem enfatizada no tópico anterior) e o que é concebido como metodologia (que compartilha significado como a noção desse mesmo termo em Prabhu, 1987).

O conceito de pós-método, segundo Kumaravadivelu (2003, p. 544), "significa a busca de uma alternativa para o método, em detrimento de um método alternativo". Uma "pedagogia do pós-método, por sua vez, consiste de parâmetros de particularidade, praticabilidade e possibilidade".

Os estudos de Kumaravadivelu baseiam-se fortemente naqueles desenvolvidos por Prabhu e Paulo Freire e, dessa forma, estão principalmente inseridos nas noções de senso de plausibilidade (intuição pedagógica) e de pedagogia crítica (ruptura com uma teorização opressora em favor da construção local do conhecimento), respectivamente, desses autores.

Dessa forma, utilizando-se da noção de uma condição de pós-método, como uma opção a insatisfação com o conceito convencional de método, Kumaravadivelu (1994) explica que

Recentes explorações na pedagogia de L2 sinalizam um deslocamento da concepção convencional do método para uma "condição de pós-método", que pode potencialmente redesenhar a relação entre teorizadores e professores dotando professores de conhecimento, habilidade e autonomia. (p. 43)

[...] Em termos práticos, isso motiva uma investigação por

uma estrutura coerente não-limitada, baseada em percepções teóricas, empíricas e pedagógicas correntes que possibilitarão aos professores teorizarem a prática e a praticar o que teorizam. (p. 27)

Kumaravadivelu (1994, p. 29) sustenta sua visão ao pontuar que tanto os métodos "centrados na linguagem" (audiolingualismo), quanto os "centrados no aprendiz" (comunicativismo) – e mesmo os "centrados na aprendizagem" (Krashen, abordagem natural) – não podem ser realizados em suas formas puras, pois não foram derivados das experiências reais de sala de aula, mas sim "artificialmente transplantados" para os contextos de ensino, já que foram desenvolvidos por teorizadores que se encontravam distantes do ambiente pedagógico real de sala de aula.

Assim, a construção de uma pedagogia do pós-método (Kumaravadivelu, 2001) deve concretizar-se no próprio contexto do exercício do ensino de línguas, em sala de aula, considerando-se, para tanto, algumas dimensões paramétricas – já citadas anteriormente – que mobilizam questões relativas aos ambientes de ensino e à pedagogia pós-método, a saber: particularidade (linguística, sociocultural e política), praticabilidade (ruptura teorizadores-professores; relação teoria-prática) e possibilidade (consciência sócio-política).

Nesse contexto, a visão de Kumaravadivelu sobre o termo metodologia, em relação direta ao termo pedagogia do professor, é diferente das de Richards (1984), de Prabhu (1987) e de Almeida Filho (2005).

Entendo que a pedagogia do pós-método (pedagogia particular do professor), enfatizada por Kumaravadivelu, seja uma pedagogia completamente "livre" e, portanto, totalmente desvinculada do planejamento (pedagogia dos métodos, pedagogia dos teorizadores). Consequentemente, essa pedagogia encontra-se "livre", também, das concepções da natureza da linguagem e da natureza da aprendizagem desenvolvidas pelos estudiosos da linguagem (ditos teorizadores) manifestadas na constituição/elaboração das abordagens de ensino de língua.

Compreendo também que a noção de metodologia destacada pelos linguistas aplicados Richards (1984), Prabhu

(1987) e Almeida Filho (2005), ao valorizarem as intuições dos professores no contexto de sala aula, da mesma forma que o faz Kumaravadivelu, não proclamam, no entanto, um rompimento total com a pedagogia dos métodos e/ou dos planejamentos (e das abordagens, formulados pelos teorizadores) como o faz Kumaravadivelu. Porém, considero que os autores supracitados manifestam dimensões diferentes, mais ou menos fortes, desse não rompimento: Richards enfatiza uma dimensão menos forte e Prabhu uma mais forte, sendo que Almeida Filho não se encaixa nos extremos, mas sim no meio dessas duas dimensões.

Nessa reflexão, Prabhu e Almeida Filho consideram mais enfaticamente o valor real da noção de uma pedagogia intuitiva (senso de plausibilidade) do professor, no contexto de sala de aula, para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e de aquisição de línguas como um todo – o que subentende uma preocupação com a reestruturação constante do planejamento. Richards, por sua vez, se mostra mais preso aos encaminhamentos previstos pelo planejamento (e pela abordagem) como direcionador das ações em sala de aula.

A diferença entre os três autores destacados e Kumaravadivelu parece ocorrer pelo fato deste último, ao basear-se na visão pedagógica de Paulo Freire, radicalizar um pouco a visão desse educador para o contexto de ensino de línguas. Paulo Freire propunha uma educação que privilegiasse o desenvolvimento do conhecimento através da valorização do ambiente sócio-histórico-cultural local dos aprendizes, em contexto de alfabetização (língua materna) de adultos, como forma de viabilizar uma educação libertadora e não opressora em uma perspectiva sócio-histórico-política. Para Paulo Freire, a pedagogia conteudista² – muito comum na elaboração de currículos (que direcionam os planejamentos; como destacado por Richards, 1984) escolares em todos os níveis e instituições de ensino – acaba por inibir uma reflexão e evolução crítica do pensamento humano, desejo maior do sistema que controla o

² Essa pedagogia privilegia a elaboração de um planejamento de ensino (em qualquer disciplina ou contexto escolar) que seja baseado em conteúdos “prontos”, ou seja, aqueles já estabelecidos e reconhecidos como clássicos pela sociedade dita intelectualizada.

homem e que o faz através da educação.

No contexto de ensino de línguas devemos sim refletir sobre as inquestionáveis lições de Paulo Freire, pois elas valem para qualquer área e contexto de ensino e são atemporais – e, nesse sentido já temos, parece-me, muito o que pensar sobre a visão de pedagogia intuitiva (senso de plausibilidade) de Prabhu (1987, 2001). No entanto, compreendo também que a teorização de (técnicas) métodos e abordagens – para esclarecer e guiar o processo de ensino-aprendizagem de línguas, tanto para professores de línguas (e principalmente para eles), quanto para a formação de um corpo de especialistas que possam contribuir para a evolução da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 dentro da LA – difere de uma pedagogia conteudista que oprime o contexto de sala de aula.

A grande área de ensino de línguas, na LA, surge exatamente da necessidade de uma teorização (sobre a natureza da linguagem e da aprendizagem), aliada à prática, e necessita dela (da teorização) e de sua evolução para sustentar a própria LA como uma ciência amadurecida. É certo que mudanças salutares do “olhar” do linguista aplicado para o seu objeto de estudo estão ocorrendo, pois, de acordo com Almeida Filho (2005, p. 66), “o que acontece numa sala de língua dentro da ordem do ensinar é muito mais do que só a implementação de um método particular ou técnicas específicas de ensino”. Mas o fato é que, atualmente, o método (e a abordagem) deixa apenas de ser o protagonista no contexto de ensino de línguas, mas não deixa de coexistir ao lado de outros fatores importante nas tentativas de se compreender o complexo processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Nesse sentido, Bell (2003, p. 325, 327) enfatiza que “gostem ou não os pós-metodologistas, os métodos não deixaram de existir, nem provavelmente deixarão”, e “como princípios organizadores os métodos são importantes para compreender o que os profissionais de ensino de línguas fazem”. Ainda, e principalmente, os métodos (e as abordagens) são importantes para auxiliar, direcionar e fortalecer e, até, deixar fluir a pedagogia intuitiva (metodologia) de professores de línguas. Assim, professores e teorizadores, como parceiros, devem

evoluir na compreensão de como se aprende e/ou se adquire línguas (e de melhores caminhos para o processo de ensino como um todo) – pensando, sempre, em melhorar os ambientes de ensino para os aprendizes.

Dentro dessa perspectiva, entendo que Kumaravadivelu desenvolve uma reflexão importante sobre a questão de uma "pedagogia da pragmática" (cf. Kumaravadivelu, 1994, p. 27) – em um contexto atual que ele classifica de pós-método (ou do não-método) –, mas como algo que possa simplesmente “resolver” as infundáveis discussões do uso do melhor método de ensino de línguas. Esse parece ser um caminho possível, porém simplificado de enfrentamento da situação atual no contexto de ensino de língua, no que diz respeito, ainda, à falta de teorizações sobre a natureza da aprendizagem (Howatt; Widdowson, 2004), que corroborem as teorizações já propostas sobre a natureza da linguagem na constituição dos métodos (e das abordagens).

Por outro lado, as ponderações de Kumaravadivelu (e de Prabhu) sustentam os argumentos em Borges (2009) sobre a IDEIA de que os termos metodologia e abordagem compartilham significados, porém se distanciam na medida em que um se refere à pedagogia intuitiva dos professores e o outro à pedagogia (leia-se teoria) dos teorizadores. Só que no caso das ponderações de Kumaravadivelu, o autor prefere o uso do termo método em detrimento do termo abordagem. No entanto, o uso do termo método em referência ao que se compreende por abordagem acaba confundindo mais a área, tendo em vista a nomenclatura e a hierarquia já proposta em Anthony (1963) e que é amplamente aceita no campo de ensino de língua.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões neste artigo tiveram como foco as noções que se apresentam atualmente na grande subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2, na LA, no que se refere aos significados veiculados aos termos metodologia, planejamento e pedagogia de ensino de línguas. Associados a outros, como abordagem, método e paradigma, a clareza conceitual na apresentação dos termos em questão é de fundamental

importância para a evolução das discussões na subárea supracitada, bem como para a formação pré e continuada de professores de línguas e de profissionais neste campo específico.

O artigo clássico de Anthony (1963) já chamava a atenção dos profissionais da área para esse fato, artigo que foi pioneiro e um marco para a realocação hierárquica dos termos abordagem, método e técnica. Anthony rearranja uma nomenclatura que se encontrava confusa dentro do que ficou conhecida mais tarde como a era dos métodos. Com isso, o autor contribuiu também para elevar o contexto de ensino de línguas para o que atualmente se considera ser a era das abordagens.

As considerações de Richards e Rodgers (1982, 2001), Prabhu (1987, 1990) e Almeida Filho (1997, 2005), ampliam o debate iniciado por Anthony ao incluírem na discussão outros termos como metodologia, planejamento e pedagogia de ensino de língua. No entanto, o trabalho de Richards e Rodgers acaba confundindo a área ao elevar o termo método ao topo da hierarquia. Por outro lado, Almeida Filho incorpora no termo metodologia a noção atribuída ao termo abordagem. Prabhu, por sua vez, dá melhores bases para que se compreenda a relação entre metodologia e pedagogia, tanto de teorizadores como de professores.

Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006), compartilhando as visões de senso de plausibilidade de Prabhu e de pedagogia crítica de Paulo Freire, encaminha mais enfaticamente o tema para uma situação contemporânea de pós-método. Porém, entendo que as considerações de Kumaravadivelu são apenas paliativas no que se refere a uma tentativa de se “revolver” a questão da relação teoria-prática na constituição e uso dos métodos. Isso devido ao fato de que o linguista aplicado propõe uma divisão forte entre a visão dos teorizadores e a dos professores, valorizando, assim, o que esse autor enfatiza como a pedagogia do pós-método em detrimento da pedagogia dos teorizadores. Para mim, ao contrário, professores e teorizadores são os dois lados de uma mesma moeda e os avanços das reflexões na área de ensino de língua dependem de uma parceria entre esses dois lados.

Por fim, Borges (2009) insere nesta discussão o conceito de

paradigma (de sentido mais restrito) em Kuhn (1962/2002), associando-o ao termo abordagem em Anthony (1963). O que distancia potencialmente os significados dos termos metodologia (professores) e abordagem (teorizadores). Dessa maneira, a autora resgata a importância e o papel do conceito de abordagem (e da visão dos teorizadores) na constituição e desenvolvimento da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 e da LA como ciência.

Com as reflexões desenvolvidas neste artigo procuro destacar a importância e a força conceitual de termos-chave para o contexto de ensino de língua. Ressalto, ainda, baseando-me na evolução do uso desses termos na literatura da área, como a interpretação dessa terminologia deve ser cuidadosa para viabilizar um avanço correto das discussões – situação já devidamente ponderada em Anthony (1963). E ao fazer isso, busco salientar que, apesar da inserção das alterações sobre uma situação contemporânea de pós-método ou de uma era do pós-método – que como tal preconiza o fim da era que a precede –, a era das abordagens se mantém viva e atual. Dessa forma, tanto os teorizados (e suas abordagens) quanto os professores (e suas metodologias) possuem um papel respeitável na jornada que se empreende na área para o desvelamento do complexo processo de ensino-aprendizagem LE/L2.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Linguística Aplicada – Ensino de línguas e comunicação*. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

_____. *A Abordagem orientadora da ação do professor*. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes, 1997. p. 13-28.

ANTHONY, E. M. Approach, method, and technique. *English Language Teaching Journal*, v. 17, n. 2, p. 63-67, 1963.

BEEL, D. M. Method and postmethod: are they really so incompatible? *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 2, p. 325-336, 2003.

BORGES, E. F. V. *Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada*. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2009.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. White Plain, NY: Addison Wesley Longman, 2000.

HOWATT, A. P. R.; WIDDOWSON, H. G. *A history of English language teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2004.

KUMARAVADIVELU, B. TESOL methods: changing tracks; challenging trends. *TESOL Quarterly*, v. 40, n. 1, p. 59-81, 2006.

_____. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, 2003.

_____. Toward a postmethod pedagogy. *TESOL Quarterly*, v. 35, n. 4, p. 537-60, 2001.

_____. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

KUHN, T. S. *A estrutura das revoluções científicas*. Tradução de Beatriz Vianna Boeira e Nelson Boeira. São Paulo: Editora Perspectiva, 6. ed., 1962/2001.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. (Org.). *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-36.

MACKEY, W. F. *Language teaching analysis*. Bloomington: Indiana University Press, 1965.

MASTERMAN, M. A natureza de um paradigma. In: LAKATOS, I.; MUSGRAVE, A. (Org.). *A crítica e o desenvolvimento do conhecimento: quarto volume das atas do Colóquio Internacional sobre Filosofia da Ciência, realizado em Londres em 1965*. Tradução de Octavio Mendes Cajado. São Paulo: Cultrix, 1979. p. 72-108.

PRABHU, N. S. Ideação e ideologia na pedagogia das línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 38, p. 59-67, 2001.

_____. There is no best method - Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161-76, 1990.

_____. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RICHARDS, J. C. The secret life of methods. *TESOL Quarterly*, v. 18, n. 1, p. 7-23, 1984.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. *Approaches and methods in language teaching*. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. Method: approach, design, and procedure. *TESOL Quarterly*, v. 16, n. 2, p. 153-68, 1982.

Recebido em 22 de junho de 2009
e aceito em 28 de maio de 2010.

Title: *Methodology, approach and pedagogy in language teaching*

Abstract: *This paper aims at discussing the meanings of recurrent concepts currently in the background of Foreign and Second Language Teaching and Learning in Applied Linguistics, such as methodology, syllabus and teaching language pedagogy, and their relationship with other concepts such as approach and paradigm. The discussion takes place in the so-called division among the "eras" of method, approach and pos-method in this specific field. This work also brings about some considerations from very important Foreign and Second Language Teaching and Learning specialists concerning the theme in focus (Richards; Rodgers, 1982, 2001; Prabhu, 1987, 1990; Kumaravadivelu, 1994, 2001; Almeida Filho, 1997, 2005). The idea of conceptual similarities between paradigm (Kuhn, 1962) and approach (Anthony, 1963), as developed in Borges (2009), adds an important dimension to this discussion by considering the distinction between approach and methodology.*

Keywords: *Methodology; syllabus; teaching language pedagogy; approach; paradigm.*