

O SÉCULO XXI E O ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA – A ERA DO PÓS-MÉTODO

Alexandra Castro Nunes

Uma análise global do século passado ilustra o que Albert Marckwardt (1972: 5) designou por *changing minds and shifting sands*, ou seja, um padrão cíclico em que um novo método de ensino das línguas estrangeiras emergia em cada quarto de século. Com efeito, na segunda metade do século XX assistimos a uma explosão de estudos sobre a metodologia de ensino da Língua Estrangeira (LE) em que cada método novo que surgia se afastava das premissas do que o precedia. Contudo, é imperioso ter em mente que a construção do conhecimento e a formulação de novas teorias assenta numa estrutura dialógica com as teorias em vigor e se, por um lado, efectua movimentos de ruptura e de afastamento, por outro lado, também poderá existir uma tendência para a repetibilidade e para a citabilidade, pois nem todos os postulados teóricos do saber existente entram em dissonância com as novas premissas¹.

Se na última metade do século XX a investigação sobre o processo de ensino–aprendizagem da língua alvo foi extremamente dinâmica e profícua, originando descobertas importantes e um surto de novos métodos, entre os séculos XVI e XIX a metodologia praticada era bastante estável, certamente devido ao facto de a investigação sobre a aprendizagem da LE ser praticamente inexistente, não dando, por isso, origem a postulados teóricos que pudessem fundamentar o abandono da *praxis* metodológica dominante: o método clássico, que no século XIX se passou a designar por método da gramática de tradução.

No mundo ocidental, a aprendizagem das línguas estrangeiras era sinónimo de aprendizagem do Latim e do Grego, duas línguas consideradas indispensáveis a uma formação académica mais erudita. O ensino destas línguas centrava-se na memorização de regras gramaticais e de vocabulário, na tradução de textos clássicos, na resolução de exercícios de teor estruturalista e a língua utilizada como meio de instrução era a língua materna. Quando outras línguas passaram a integrar os planos de estudo das escolas europeias no século XIX, a gramática de tradução foi adoptada enquanto metodologia de instrução e,

curiosamente, apesar deste método fazer muito pouco pelo desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, teve o estatuto de método único durante mais de um século, sendo largamente utilizado até aos anos 40. Foi, de facto, o contexto de guerra que se vivia na altura que motivou o seu abandono e o surgimento de um outro método de ensino das línguas estrangeiras.

Efectivamente, a entrada dos E.U.A. na Segunda Guerra Mundial teve um impacto considerável no ensino das línguas estrangeiras. Para fornecer pessoal fluente em alemão, francês, italiano e japonês ao governo americano, foi necessário introduzir um programa especial de ensino da LE, que visava a obtenção de uma proficiência comunicativa por parte dos alunos, neste caso militares e pessoal das agências de informação do governo. Foi deste modo que se estabeleceu o *ASTP (Army Specialized Training Program)* em 1942, no qual foram envolvidas mais de 55 universidades americanas. Em consequência dos resultados que surtiram deste programa, a sua implementação nas escolas foi recomendada e os professores foram encorajados a participarem em cursos em que aprendessem novas técnicas de instrução. Os especialistas que os supervisionavam partiram das experiências do governo, adicionaram alguns aspectos da psicologia behaviorista e da linguística estrutural, e deram origem ao que Nelson Brooks (1964) designou por audiolingualismo.

O método áudio-lingual consistia em fornecer um modelo oral ao aluno a partir do qual se praticavam uma série de *drills*. A língua era aprendida de modo automatizado, sem que os alunos parassem sequer para reflectir sobre o seu uso e funcionamento, e acreditava-se que a proficiência oral era conseguida através da formação de hábitos linguísticos. Por isso, vocabulário e estruturas que continham alguma novidade para o aluno eram ensinados através de diálogos sistematicamente repetidos e memorizados. Ainda é possível encontrar reminiscências desta metodologia nos procedimentos que são conhecidos pelo acrónimo “PPP”, ou seja, procedimentos de *Presentation, Practice, e Production*, e que ainda são usados por alguns docentes, embora em casos isolados².

Na década de 70, assistiu-se, em termos teóricos, a uma ruptura com os postulados professados pela metodologia áudio-lingual. De facto, os anos 70 tiveram uma importância histórica na área da aprendizagem da língua estrangeira por dois motivos. Em primeiro lugar, a pesquisa sobre esta matéria floresceu, afastou-se do domínio da linguística e afirmou-se enquanto área de estudo autónoma, reclamando para si um discurso próprio. Em segundo lugar,

nesta atmosfera de pesquisa pioneira, assistiu-se a uma verdadeira explosão de métodos revolucionários, como é o caso da comunidade de aprendentes de língua, da sugestopédia, do método do silêncio, e do método natural, entre muitos outros³, antecipando já de algum modo a abordagem comunicativa que se afirmou nos anos 80. Cada novo método que surgia era resultado da investigação praticada na área de estudo da LE, da identificação de problemas a que o método anterior não conseguia dar resposta, e da proposta de caminhos alternativos que a comunidade científica aceitava como viáveis, acabando por reunir as condições para a obtenção do estatuto de paradigma, método único e universal por algum tempo, até que um novo método o substituísse. Porém, a efemeridade dos sucessivos métodos, o desenvolvimento acelerado das novas tecnologias e as mudanças que afectaram todos os sectores da sociedade enfatizaram o princípio de inacabamento do próprio conhecimento que, pela sua natureza dinâmica, está em constante mutação e (re)construção. A noção de único e universal não se coaduna com este princípio de mutabilidade e evolução e, conseqüentemente, a concepção do próprio termo “método” acabou por ser questionada, uma vez que, por definição o método incorporava um conjunto de procedimentos rígidos que, supostamente, se poderiam aplicar com todos os alunos em qualquer contexto de aprendizagem.

Em consequência deste movimento de contestação da uniformidade e da generalização, assistimos a um surto de estudos que fazem a apologia do fim da era dos métodos. A título de exemplo, podemos referir Long (1989), que afirmou “methods don’t matter because they don’t exist”, Brown (1994^a), que opinou “the era of methods is over”, ou ainda Woodward (1996), para quem o ensino-aprendizagem da LE se encontrava num momento de “post-method thinking”. Não podemos deixar de sufragar estas visões que fazem o encómio de um pensamento pós-método e que centram o enfoque das suas preocupações nas variáveis que informam o processo de ensino-aprendizagem da LE. Num ambiente de reflexão e de aspiração à mudança, o termo “abordagem” assume uma nova importância. Com efeito, por definição esta terminologia tem uma natureza mais lata e abrangente do que a de “método”, incorpora em si princípios sobre a aprendizagem da LE, bem como as variáveis de contexto que interagem no processo de ensino-aprendizagem e que, por sua vez, facilitam a opção por procedimentos ecléticos e que se harmonizam com a realidade que os docentes encontram no espaço pedagógico, onde não há

lugar para condutas rígidas só porque estas são prescritas por um ou outro método.

Na era da diversidade, do pluralismo e da flexibilidade, é possível identificar uma abordagem reconhecida e aceite pela comunidade científica? Em parte, a resposta a esta questão poderá ser afirmativa. Com efeito, a abordagem comunicativa ainda reúne um consenso alargado por parte da comunidade científica e é apontada por muitos docentes como a abordagem por excelência que informa a sua *praxis*. Contudo, muitos investigadores começam já a advogar a abordagem informada, o que nós subscrevemos. Com efeito, preferimos a designação “abordagem informada” ou “abordagem holística”, uma vez que consideramos o aluno no seu todo e não apenas o aluno enquanto comunicador. Embora não descuremos a importância do desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, até porque vivemos num mundo pluricultural e plurilinguístico que o avanço tecnológico transformou numa aldeia global de comunicadores, consideramos que há uma série de outras competências que devem ser igualmente valorizadas e que, por isso, devem integrar os princípios pedagógico--didáticos dos docentes. De facto, se pretendemos contribuir para a formação de jovens plurilingues, autónomos, devidamente preparados para se envolverem activamente num processo de aprendizagem ao longo da vida, para além da competência comunicativa (que inclui em si as competências discursiva, gramatical e pragmática), é imperioso que contemplemos também o desenvolvimento da competência estratégica, o desenvolvimento de valores e atitudes para a cidadania, bem como o desenvolvimento de uma competência de aprendizagem nas tarefas que implementamos no espaço pedagógico.

No seu quotidiano, os docentes deparam-se com uma série de variáveis relacionadas com o contexto e com as características dos aprendentes, uma vez que cada aluno é oriundo de um contexto particular, é familiar com realidades específicas, encontra-se num determinado estágio de desenvolvimento e tem os seus próprios estilos e estratégias de aprendizagem. Estes factores, de entre muitos outros, informam o processo de ensino-aprendizagem e devem, por isso, informar também a abordagem dos docentes ao ensino da LE, uma vez que tudo o que os professores implementam nas aulas é o resultado directo das suas crenças e constructos teóricos sobre a aprendizagem da língua alvo.

Entrámos recentemente num novo século... Um século que pode ser caracterizado como a era do pós-método e em que se deve necessariamente optar por procedimentos em sintonia com a diversidade dos contextos e com as necessidades de aprendizagem dos alunos. Considerando que as opções dos docentes para o espaço pedagógico derivam da sua teoria privada e de um conjunto de doutrinas estabelecidas pela pesquisa que se faz na área, muitos investigadores dedicaram-se a identificar alguns dos princípios que poderão gerar uma prática de ensino da LE adequada aos alunos e às suas particularidades. A título de exemplo, podemos referir os princípios enunciados por Brown (1994) e que aparecem subdivididos em três categorias, nomeadamente: *princípios cognitivos*, que incluem o automatismo, a antecipação da recompensa, o ensino adequado aos interesses dos alunos, a motivação intrínseca e o investimento estratégico; *princípios afetivos*, que integram o ego linguístico, a auto-confiança, o risco, e a relação língua-cultura; e *princípios linguísticos*, nos quais estão inseridos o efeito da língua materna, a interlíngua e a competência comunicativa.

Não subscrevemos os princípios enunciados por Brown (1994) na sua íntegra, por várias razões. Em primeiro lugar, parece-nos que a defesa do automatismo significa um retorno ao método áudio-lingual que, em nosso entender, descurava a capacidade metareflexiva do aluno, pois entendia a aprendizagem da língua como um processo automatizado de formação de hábitos. Num mundo onde proliferam diversos estilos de aprendizagem que variam de aluno para aluno, julgamos incongruente recomendar o automatismo linguístico, uma vez que muitos alunos aprendem ou preferem aprender através de outros modos, nomeadamente através da dedução, da indução, etc. Em segundo lugar, consideramos que o modo como foi feita a própria delimitação das categorias enunciadas pode dar origem a concepções compartimentadas indesejáveis, pois entendemos que alguns dos princípios enunciados sob determinada categoria também podem ser entendidos à luz de uma outra. Com efeito, é imperioso não esquecer que à delimitação de conceitos numa determinada categoria está subjacente a sua exclusão de uma outra e a perspectiva de Brown (1994), que reduz o investimento estratégico a um *princípio cognitivo*, não nos parece adequada, uma vez que actualmente se considera que as estratégias de aprendizagem também podem ser de natureza *afetiva* e *social*. Por outro lado, designar uma categoria por “princípios

linguísticos”, que incorpora em si a interlíngua, o recurso à língua materna e a competência comunicativa, implica que estes três elementos estão subjugados ao princípio linguístico, o que refutamos. Efectivamente, entendemos que a competência linguística é que está ao serviço da competência comunicativa, e não o contrário. Enfim, embora tendo que impugnar algumas das posições de Brown (1994), subscrevemos outras e não podemos deixar de louvar o seu contributo para a área do ensino-aprendizagem da LE. Assim, na esteira de investigadores como Brown (1994, 2000), Woodward (1996) e Willis e Willis (1996), também nós nos propomos enunciar, num exercício reflexivo pró-activo e de (re)construção, alguns dos princípios que poderão integrar a abordagem informada ou holística de ensino da LE no século XXI.

1. PRINCÍPIO DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS

Estudos realizados por Gardner (1983) expandiram a visão tradicional que considerava apenas duas formas de inteligência (verbal e computacional), e revelaram a existência de oito tipos de inteligência, nomeadamente a inteligência linguística, lógico--matemática, visual/espacial, cinética, musical, interpessoal, intrapessoal e naturalista. Apesar desta descoberta de Gardner e de, teoricamente, as conclusões dos seus estudos serem rapidamente incorporadas no currículo escolar de muitos países, na realidade poucas vezes os procedimentos implementados na sala de aula apelam ao uso de inteligências múltiplas. Actualmente, ainda há muitos docentes que reputam como aceitável que um professor de matemática apele unicamente à inteligência lógico-matemática dos alunos, assim como consideram natural que um professor de língua estrangeira apele apenas à inteligência linguística. Contudo, concordamos com Gardner quando este afirma que as diferentes inteligências são igualmente importantes e essenciais ao desempenho profissional e à interacção dos indivíduos em sociedade.

Este princípio das inteligências múltiplas assume ainda uma importância fulcral na abordagem dos docentes ao ensino da LE, pois todos os alunos possuem um conjunto de inteligências que apresentam um diferente grau de desenvolvimento, e o seu sucesso na disciplina poderá ser condicionado pelo facto de o docente propor tarefas direccionadas unicamente para o uso de um tipo de inteligência. Entendemos que a opção por procedimentos variados na aula, e em especial na aula de LE, que apelam a inteligências múltiplas trará sem

dúvida grandes dividendos. Com efeito, as dificuldades na aquisição de vocabulário por parte de um aluno que demonstra possuir uma inteligência visual/espacial desenvolta poderão ser suprimidas se o mesmo não for apresentado unicamente a partir de actividades de leitura ou de escrita, mas também através da imagética ou de um modo tridimensional que possibilite ao aluno descodificar a informação desconhecida. Caso o professor confine os procedimentos de aula a tarefas direccionadas apenas para um único tipo de inteligência, o aluno terá de fazer esforços verdadeiramente hercúleos, que em muitos casos apenas resultam em frustração e num aumento dos níveis de ansiedade, que em nada favorecem a sua aprendizagem.

2. PRINCÍPIO DOS ESTILOS DE APRENDIZAGEM

Quando falamos em estilos de aprendizagem, temos em mente tendências consistentes de aprendizagem, ou seja, um conjunto de características gerais de funcionamento intelectual e afectivo que pertencem a um indivíduo e que o diferenciam de outro. O modo como resolvemos problemas parece assentar numa relação entre a cognição e a personalidade. Por isso, é imperioso que o docente conheça os estilos de aprendizagem dos seus alunos, quer os estilos cognitivos quer os afectivos, e que implemente procedimentos que sejam consistentes com estes por forma a evitar confrontos ou uma situação de ruptura total que pode, inclusivamente, induzir o insucesso dos seus alunos. A literatura da especialidade já identificou alguns estilos de aprendizagem, nomeadamente a dependência e a independência de campo, a tolerância à ambiguidade, a reflexividade e a impulsividade, entre outros⁴. Um conhecimento dos estilos de aprendizagem dos alunos por parte do professor afigura-se importante para a selecção de estratégias a usar na aula, no sentido de manter os aprendentes motivados, interessados e envolvidos nas tarefas de aprendizagem. Por exemplo, se o docente introduzir um determinado conteúdo gramatical de modo dedutivo, em que procede à apresentação da regra e solicita os alunos no sentido de a aplicarem em exercícios, e se os alunos tiverem preferência por um estilo de raciocínio indutivo em que desempenham um papel activo na construção do seu conhecimento (nomeadamente através da construção da própria regra), então poder-se-á antecipar não apenas um conflito de interesses, mas também a desmotivação dos alunos, uma vez que estes não sentirão um grande entusiasmo nem qualquer desafio se não se

envolverem directamente na construção do seu conhecimento. Os resultados serão os mesmos no caso de alunos mais passivos, que esperam que seja o professor a expor a regra gramatical para depois a aplicarem em exercícios, e se o professor optar por procedimentos indutivos em que espera um papel mais activo por parte dos mesmos.

3. PRINCÍPIO DA MOTIVAÇÃO INTRÍNSECA

Segundo Brown (1994), as escolas aparecem tradicionalmente imersas numa teoria de motivação extrínseca. O currículo é normalmente ditado pelo Ministério da Educação e os professores tentam leccioná-lo na íntegra a todos os alunos, independentemente do contexto sócio-cultural, das necessidades e dos interesses dos mesmos. Felizmente, actualmente existe algo que designamos por gestão flexível do currículo e isto significa que este pode ser negociado com os alunos, alterado e adaptado para incluir elementos mais próximos do seu contexto, da sua realidade, dos seus interesses e das suas necessidades de aprendizagem. Como Diamond e Mullen afirmam (1999: 9), *schooling and teacher education need to be reconstructed as revolving not around the authority of politicians, but around that of teachers and their students*. Esta filosofia sustenta aquilo que Brown (1994) designou por motivação intrínseca, ou seja, uma filosofia de educação em que o processo de ensino-aprendizagem é mais centrado no aluno e em que lhe é permitido formular alguns dos seus objectivos de aprendizagem. Deste modo, o próprio aluno sentir-se-á mais motivado para aprender algo porque compreende a importância dessa aprendizagem para a sua vida, bem como as vantagens e recompensas que dela resultam, a curto, médio ou longo prazo.

Alguns poderão considerar que centrar totalmente o ensino nos objectivos formulados pelos alunos é impossibilitado por uma série de factores relacionados com as características dos mesmos, tais como a fase etária ou o nível de desenvolvimento conceptual, e pelas contingências orçamentais a que as escolas estão sujeitas e que levam a que haja um elevado número de alunos por turma e, conseqüentemente, a um decréscimo na qualidade do próprio ensino. Porém, no âmbito deste princípio de motivação intrínseca não se pretende que a responsabilidade de formular objectivos de aprendizagem caia unicamente nos ombros dos alunos, mas sim que as suas opiniões, crenças e estilos de aprendizagem sejam consideradas no processo de instrução. Assim, e

de modo a trazer a motivação intrínseca para a sala de aula, o docente pode, no âmbito da língua estrangeira e das suas diversas competências, questionar os alunos sobre o que estes desejam saber e aprender a fazer; no âmbito das estratégias de aprendizagem, pode questioná-los sobre o modo como estes desejam aprender (através de trabalhos de grupo ou de trabalho individual, discussões, *role-plays*, leitura, palestras, descoberta da gramática, resolução de tarefas, etc); no âmbito da leitura de um texto específico, pode averiguar o que estes desejam saber; ou, no caso de uma discussão sobre a sociedade, não forçar os alunos a aceitar modos de pensar ou agir, mas sim centrar a discussão numa apreciação e avaliação crítica da sociedade. Deste modo, não existe um distanciamento tão grande entre aquilo que se ensina e aquilo que os alunos querem aprender porque existe motivação intrínseca e estes identificarão de um modo mais claro e linear a relevância do que estão a aprender ou do modo em que o estão a fazer.

4. PRINCÍPIO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Como já afirmámos, num mundo onde as distâncias físicas e as fronteiras geográficas tendem a ser diminuídas ou totalmente anuladas pelo avanço das telecomunicações, a competência comunicativa assume uma importância capital. Nesta óptica, os procedimentos adoptados na sala de aula devem fazer face à necessidade de apetrechar os nossos alunos com instrumentos e ferramentas que lhes permitam interagir e comunicar numa sociedade dinâmica, pluricultural e plurilingue. Assim, os docentes devem dar oportunidades aos alunos para estes interagirem na língua alvo, partilhando opiniões e experiências no espaço pedagógico, bem como valorizar a linguagem como meio eficaz de comunicação, e não apenas centrar a sua atenção na correcção linguística. O erro deve ser entendido como um meio de construção da própria linguagem, uma vez que os alunos criam o seu sistema linguístico muitas vezes a partir de processos de tentativa e erro. As estruturas gramaticais devem ser contextualizadas e introduzidas quando as necessidades comunicativas dos alunos o indicarem; e deve-se recorrer também o mais possível a materiais autênticos e próximos da realidade dos alunos. Estes são alguns dos postulados da abordagem comunicativa e que também têm lugar na abordagem holística ou informada que professamos.

Considerando que a competência linguística é apenas uma das categorias da competência comunicativa e que a comunicação é um dos objectivos desejados, é necessário desenvolver também a competência estratégica dos alunos, para evitar o abandono da mensagem ou o seu mutismo quando estes se deparam com algum obstáculo à comunicação da mensagem que pretendem transmitir.

5. PRINCÍPIO DA COMPETÊNCIA ESTRATÉGICA

A maior parte dos alunos possui uma proficiência em LE que por diversas razões não se pode igualar à proficiência de um falante nativo e, por isso, é natural que muitas vezes ocorram problemas ao nível da transmissão da mensagem. Estes obstáculos a uma comunicação produtiva de informação podem ser originados por diversas razões, entre as quais podemos referir uma agnosia relativamente a determinada área vocabular ou o desconhecimento de expressões ou idiomas que são endémicos a cada língua. Nestes casos, o aluno tem de possuir uma competência estratégica que lhe permita empregar mecanismos verbais e não-verbais com vista a ultrapassar os obstáculos à comunicação e a dar continuidade ao acto comunicativo. Estes mecanismos, se utilizados conscientemente, são designados *por estratégias comunicativas compensatórias* e a literatura da especialidade classificou-as em duas categorias: *estratégias compensatórias de análise*, se estas incluírem uma aproximação, paráfrase ou tradução literal da mensagem-alvo ou ainda a invenção de uma palavra ou expressão para designarem o conceito-problema; e *estratégias compensatórias de controlo*, se os comportamentos dos alunos revelarem o recurso à Língua Materna (LM), a pedidos de ajuda ou ainda à mímica. O recurso a estratégias de comunicação compensatórias evita o abandono da mensagem e, conseqüentemente, do acto comunicativo em si, permitindo a resolução de problemas lexicais, a transmissão eficaz da mensagem e, em última análise, o sucesso do acto ilocucional.

Quando falamos em competência estratégica, não temos em mente apenas estratégias comunicativas. De facto, e em consequência de estudos recentes sobre a aprendizagem da LE, actualmente a competência estratégica também incorpora em si *estratégias de aprendizagem*, ou seja os modos como o aluno processa e armazena a informação, bem como o modo como procede à gestão da sua própria aprendizagem. As estratégias de aprendizagem podem ser de

índole cognitiva, metacognitiva, social e afectiva. As estratégias de aprendizagem cognitivas referem-se às operações a que os alunos recorrem para resolverem problemas e requerem uma análise directa, transformação ou síntese dos conteúdos em processo de aquisição. Estas estratégias podem assumir a forma de clarificação ou verificação de hipóteses, da inferência indutiva, do raciocínio dedutivo, etc. As estratégias de aprendizagem de natureza metacognitiva dizem respeito aos processos de monitorização e auto-avaliação da própria aprendizagem, através da planificação, da atenção dirigida, da atenção selectiva, da produção e da reflexão sobre os processos e produtos desejados. No que diz respeito às estratégias de aprendizagem de índole social, estas referem-se à interacção que os alunos estabelecem com outros indivíduos (colegas, professores, etc), com vista a obterem retroacção sobre a sua aprendizagem ou ainda a modelarem a sua actividade linguística. Sendo a aprendizagem um processo pessoal e social que resulta quando os indivíduos cooperam para partilharem e construírem conhecimento, as relações interpessoais entre os alunos contribuem não só para o seu desenvolvimento cognitivo, mas também para o seu desenvolvimento social. Com efeito, a interacção do aluno com os colegas e com os professores poderá potenciar oportunidades e modelos para um comportamento pró-social e nos trâmites dos valores de uma sociedade democrática. Em relação às estratégias afectivas, estas comportam os mecanismos que podem ser usados no sentido de reduzir os níveis de ansiedade, aumentar a auto-estima e a confiança e passam necessariamente por uma esfera intrapessoal. Não há dúvida que as relações intrapessoais determinam em grande medida o modo como nos relacionamos com os outros. Contudo, o inverso também ocorre e como Manning e Payne (1996: 24) afirmam, a dimensão *intra determines inter [...] and it is important to note that intrapsychological functioning is also affected by interpsychological situations*. Há, com efeito, uma interdependência entre as relações intra e interpessoais e as situações com que o aluno se depara no seu quotidiano escolar. Estudos realizados por Bandura (1977), referidos por Manning e Payne (1996), demonstram que um aluno que à partida não acredita ter capacidades para resolver uma determinada tarefa, não se sentirá encorajado a tentar obter o resultado desejado. Efectivamente, um aluno com uma auto-estima reduzida necessita, a nível intrapessoal, de desenvolver mecanismos de auto-regulação do seu pensamento sobre as suas características cognitivas e sociais, mas as

relações interpessoais também têm um papel fundamental neste processo. Perante um aluno que a nível *intra* demonstre ser dominado pelo negativismo e pelo desânimo, é importante que o professor o ajude a reunir níveis satisfatórios de auto-estima (através do elogio ou da proposta de tarefas adequadas às suas capacidades e partindo de um nível simples para um nível mais complexo), para que as situações com que este se depare não contribuam ainda mais para o contínuo de frustração que já sente.

Nesta perspectiva, o conhecimento da competência estratégica dos alunos afigura-se, assim, importante quer para regular as actividades e tarefas de aprendizagem propostas no espaço pedagógico, quer ainda para facilitar ao aluno os instrumentos necessários para que este se torne um aprendiz autónomo. Assim, quando se verifica que o aluno conhece e utiliza poucas estratégias, estas deverão ocupar um lugar especial na própria instrução, para que o mesmo aprenda novos mecanismos de resolução de problemas de comunicação ou de aprendizagem e, neste caso, o desenvolvimento da competência estratégica do aluno transforma-se no próprio objecto de aprendizagem.

6. PRINCÍPIO DA ECOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

Como John Donne (1624) afirmou: *no man is an island*. Este poderia ser o mote deste princípio da ecologia do desenvolvimento humano. O termo “ecologia” provém do grego “oikos”, que significa ambiente, e nesta perspectiva ecológica, o desenvolvimento humano está intimamente relacionado com o ambiente em que o indivíduo se mobiliza e que inclui sistemas contextuais dinâmicos mais ou menos imediatos.

Há um consenso generalizado na literatura da especialidade em considerar que o desenvolvimento humano está intimamente relacionado com a dialéctica que o sujeito estabelece com o seu meio ambiente, ou seja, com outros sujeitos, culturas e situações. A título exemplificativo, podemos referir Bronfenbrenner (1979), citado por Portugal (1992: 236), que considera o desenvolvimento humano *como um processo dinâmico, função da interação sujeito-ambiente*. Este ambiente ecológico que interage com o sujeito e que propicia o seu desenvolvimento é composto por três níveis estruturais: o microcontexto, o mesocontexto e o exocontexto. Numa perspectiva educacional, o

microcontexto corresponde ao espaço “sala de aula” e está integrado num outro contexto mais lato, o mesocontexto “escola”. A *praxis* epistemológica do docente não pode ignorar tal realidade e, por conseguinte, deve existir continuidade entre os procedimentos no espaço pedagógico e as culturas e linhas orientadoras da escola, as quais são normalmente formuladas em documentos como o Projecto Educativo de Escola e o Regulamento Interno. Este mesocontexto, como o prefixo “meso” indica (do grego “mésos”), é ele próprio um contexto intermédio. De facto, a escola está integrada num outro contexto ainda mais lato – o da comunidade – e este é designado por exocontexto.

Nesta perspectiva ecológica, o espaço pedagógico é entendido como um sistema social, uma espécie de microcosmos da sociedade, onde se estabelecem relações biunívocas entre os diferentes indivíduos que desempenham os papéis de professores e de alunos e onde o conhecimento é negociado. Assim, é imperioso que o docente tenha conhecimento do exocontexto em que a sua escola está inserida, pois o ambiente ecológico que envolve uma determinada escola é caracterizado por uma série de particularidades que não se podem transferir e generalizar a outras escolas. E o professor, enquanto viajante que é nos primeiros anos da sua carreira, deve conhecer as culturas próprias do exocontexto da escola onde desenvolve a sua actividade docente, para que não seleccione uma prática de ensino que não tenha qualquer significância para as realidades do meso e do microcontexto. Por outro lado, o professor não é por definição um indivíduo fechado ao saber que tem por função adaptar-se acriticamente às diferentes realidades com que se depara. Antes pelo contrário, o professor é o facilitador de um conhecimento em constante mutação e, por isso, tem necessariamente de ser um investigador. E aqui aplica-se o conceito de viagem que Bronfenbrenner (1979), citado por Portugal (1992:41), designa por transição ecológica, e que o autor considera ser concomitantemente *a consequência e um instigador ao processo de desenvolvimento*. Não se pode refutar a ideia de que o conceito de viagem (real ou metafórica) está intimamente relacionado com o de desenvolvimento. E aqui o conhecido provérbio de origem anglo-saxónica *travelling broadens the mind* tem o seu relevo. De facto, quanto maior for o número de viagens (ou de transições ecológicas) que o sujeito efectuar, mais aberto e receptivo este será a concepções e culturas alargadas e válidas nos diversos ambientes ecológicos. Consequentemente, também estará

mais apto a desenvolver actividades que permitam *descobrir, manter ou alterar as propriedades desse ambiente ecológico* (Portugal, 1992: 41). O docente que não efectua transições ecológicas, ou seja, que não viaja, não lê, não investiga, e que não tem contacto com os estudos empíricos, etnográficos, de caso ou outros que continuamente se realizam na sua área, jamais poderá ser um instigador do desenvolvimento, pois não verifica que o conhecimento continuamente se constrói e reconstrói, não conhece novas realidades e corre o risco de tornar o seu saber hermético, redutor, descontextualizado da realidade dos seus alunos e dos seus contextos mediatos e imediatos e, em última análise, errático.

O ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira é um processo complexo e permeável à influência de diversas variáveis com níveis diferentes que imbricam uns nos outros. Nesta óptica, a implementação de uma prática de ensino modelada nos procedimentos rígidos de qualquer método afigura-se desajustada da realidade multifacetada que prima pela diversidade. Assim, é imperioso que o racional teórico dos docentes, *i.e.*, as suas crenças, teorias e constructos sobre o processo de ensino--aprendizagem da LE, seja o mais abrangente possível e sempre aberto, numa perspectiva sistémica, à descoberta de novas variáveis que poderão influir no mesmo. Foi à luz desta perspectiva integradora do ensino da LE, de algumas revelações dos estudos que se têm feito nesta área do saber e de uma epistemologia praxica com movimentos reflexivos *sobre, na, e para* a acção (Schön, 1983; Shulman, 1987; Zeichner, 1993), que enunciámos alguns dos princípios que caracterizam a abordagem holística e informada que defendemos para o século XXI. Estes princípios são, assim, o resultado de um *interface* entre a prática e a investigação educacional e não se apresentam como um conjunto fechado e acabado, mas sim como elementos de uma teoria em constante construção que, tal como o conhecimento, primará por um princípio de inacabamento e de reconstrução.

¹ Quando afirmamos que o surgimento de um novo método se afastava dos postulados do anterior, temos em mente o método áudio-lingual, que efectuou uma

ruptura total com o método que se encontrava em vigor, *i.e.*, o método da gramática da tradução. Contudo, o próprio método áudio-lingual partiu dos princípios de um outro método seu predecessor (o método directo), que não havia recolhido um consenso alargado da comunidade científica nos cerca de 50 anos que antecederam o surgimento do audiolingualismo. Este discurso de afastamento/continuidade torna-se especialmente visível nos “designer methods” dos anos 70, pois embora estes possuam premissas particulares, também se verifica que há outras que são transversais e comuns a muitos deles.

² Não obstante reconheçamos algumas vantagens a esta metodologia, especialmente quando utilizada para introduzir um determinado conteúdo gramatical em níveis de escolaridade mais elementares, consideramos também que em níveis de escolaridade mais avançados, ou com alunos que possuem um bom domínio da língua alvo, este método de ensino pode levantar alguns problemas. Entre estes podemos referir o facto de se esperar que os alunos utilizem uma determinada estrutura gramatical na fase da produção (estrutura que lhes foi apresentada no primeiro momento da aula, *i.e.*, na *Presentation stage*) e de, paradoxalmente, se considerar que esta é uma fase de produção livre. Ora, como também sabemos, da restrição do uso da língua ao treino isolado de determinada estrutura resultam diálogos bastante artificiais e que têm pouco a ver com situações reais de comunicação.

³ Para uma consulta sobre os postulados teóricos destes métodos vd. Dianne Larsen-Freeman (2000).

⁴ Para uma consulta sobre os vários estilos de aprendizagem vd. Joy M. Reid (1998).

BIBLIOGRAFIA

BLAZ, D. (1999) *Foreign Language Teacher's Guide to Active Learning*, New York, Eye on Education.

BLAZ, D. (2001) *A Collection of Performance Tasks and Rubrics: Foreign Languages*, New York, Eye on Education.

BROWN, H. D. (1994) *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*, London, Longman

BROWN, H. D. (2000) *Principles of Language Learning and Teaching*, London, Longman.

CHRISTIAN, M. (1998) *Applying Multiple Intelligences Theory in Preservice and Inservice TEFL Education Programs*, *English Teaching Forum*, 36, 2, pp. 2-13.

COHEN, A. D. (1998) *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London, Longman.

DIAMOND, C.T. P. e C. Mullen (1999) *The Postmodern Educator: Arts-Based Inquiries and Teacher Development*, New York, Peter Lang Publ.

GARDNER, H. (1983) *Frames of Mind*, New York, Basic Books Inc.

JOHNSON, D. W. e R. T. Johnson (1999) *Learning Together and Alone: Cooperative, Competitive and Individualistic Learning*, Boston, Allyn and Bacon.

LARSEN-FREEMAN, D. (2000) *Techniques and Principles in Language Teaching*, Oxford, Oxford University Press.

LONG, M. (1989) *Task, Group and Task-Group Interaction*, University of Hawaii, *Working Papers in ESL*, 8, pp.1-26

MANNING, B. e payne, B. (1996) *Self-Talk for Teachers and Students: Metacognitive Strategies for Personal and Classroom Use*, Boston, Allyn and Bacon.

MARCKWARDT, A. D. (1972) *Changing Winds and Shifting Sands*, in *MST English Quarterly* 21, 3-11.

PORTUGAL, G. (1992) *Ecologia do Desenvolvimento Humano em Bronfenbrenner*, Aveiro, CIDInE.

REID, J. M. (eds) (1998) *Understanding Learning Styles in the Second Language Classroom*, London, Prentice Hall.

SCHÖN, D. (1983) *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*, New York, Basic Books.

SHULMAN, L. (1987) *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*, *Harvard Educational Review*, 57, 1.

WILLIS, J. e D. Willis, D. (eds) (1996) *Challenge and Change in Language Teaching*, London, Macmillan.

WOODWARD, T. (1996) *Paradigm Shift and the Language Teaching Profession: In Challenge and Change in Language Teaching*, J. Willis e D. Willis (eds).

ZEICHNER, K. (1993) *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*, Lisboa, EDUCA.