

# A MORTE DO MÉTODO<sup>1</sup>

Dick Allwright<sup>2</sup>

Universidade de Lancaster/Universidade de Carleton

Tradução de Silma Carneiro Pompeu<sup>3</sup>

Mestranda em Tecnologia/CENTRO PAULA SOUZA<sup>4</sup>

Extensão IEL/UNICAMP

## 1. Introdução.

Esta breve exposição tem um caráter fundamentalmente pessoal e histórico, com uma inclinação anglo-norte-americana (possivelmente estadunidense), que marca essencialmente meu próprio envolvimento há 25 anos na profissão. Para mim, o foco por trás do título deliberadamente contencioso deste trabalho é a importância cada vez maior de "método" como o assunto metodológico central em nossa área – como ajudar pessoas a aprender

línguas – e a relativa inutilidade de métodos existentes, como entidades etiquetadas e comercializadas separadamente.

## 2. Voltando aos anos 60.

2.1 Para mim, a história se inicia nos anos 60 quanto Anthony (1963) definiu "método" como um patamar distinto de teoria, mas logicamente uma teoria derivada de si mesma e, portanto, também intelectualmente coerente, unitária e unificada.

1) Texto produzido para a palestra plenária proferida no Congresso do SGAV, na Universidade de Carleton, Ottawa, Canadá, em maio de 1991. SGAV é uma abreviação do francês *Structuro-Globale-Audio-Visuelle* que, a princípio era conhecida como um método (o método SGAV). Hoje, aparentemente, referem-se ao SGAV mais como uma "problemática" do que propriamente um método.

2) Meus sinceros agradecimentos ao Prof. Dr. D. Allwright, pelo seu pronto atendimento à minha solicitação de reavaliar o texto original, conforme se vê no *postscriptum* do autor ao final da tradução.

3) Ao Prof. Dr. J. C. P. Almeida Filho, autor de inestimável contribuição à adequada tradução deste texto, devo meu carinho e reconhecimento. Quanto às remanescentes falhas e imperfeições do trabalho final, não abro mão da total responsabilidade.

4) Mestrado Profissional em Tecnologia: Gestão, Desenvolvimento e Formação.



## 2.2 Mais três desenvolvimentos metodológicos significativos na história apareceram por volta da mesma época:

2.2.1. Curran (1961), Gattegno (1963), e Asher (1965) criaram três métodos "alternativos" que poderiam ser, e eram, classificados de "estranhos". Nos casos da Aprendizagem Comunitária de Língua e do Método Silencioso havia o fator adicional, e adicionalmente intrigante, que eles eram criações de fora do campo da pedagogia de língua estrangeira. Gattegno havia trabalhado no ensino de matemática e de leitura inicial na primeira língua, antes de inventar o Método Silencioso e, Curran, sendo um professor de psicologia, seguia, em alguns aspectos, o pensamento Rogeriano da terapia centrada no cliente, nas suas experiências com o aprendizado de língua estrangeira;

2.2.2. O uso de Análise Interacionista na tradição de Flanders (1960) começou a influenciar o treinamento de professores de línguas, mostrando como o ensinar poderia ser descrito ao invés de ser somente recebido;

2.2.3. Na evolução natural da pedagogia de línguas na Grã Bretanha, houve o Projeto Nuffield (vide Burstall, 1970), que tentou estabelecer a viabilidade de se introduzir uma língua estrangeira ao nível do ensino fundamental. Ao mesmo tempo, nos EUA, existiam os projetos Colorado (Scherer e Wertheimer, 1964) e Pensilvânia (Smith, 1970) baseados em comparações metodológicas diretas, buscando, dessa maneira, o método acima de tudo "melhor".

## 3. O final dos anos 60.

3.1. Ao final dos anos 60, tivemos o caso extraordinário do Executor do inconclusivo "Projeto Pensilvânia", que escreveu no seu relatório final (Smith, 1970:271): "Estes resultados (isto é, de que a comparação de métodos não oferece bons frutos) foram pessoalmente traumáticos para o pessoal do Projeto".

Para mim, isso poderia ser indício de três coisas:

3.1.1. uma crença fundamental na validade essencial do processo de pesquisa - já que aparentemente Smith acreditou que os seus resultados inconclusivos foram obtidos validamente.

3.1.2. um investimento incerto, "não-científico", num dado resultado antecipado - já que seguramente nenhum resultado tem que ser "solidamente traumático".

3.1.3. uma crença persistente no "método" como a variável chave, entendendo método do ponto de vista tradicional de Anthony, como uma noção unitária coerente - apesar da óbvia confusão diante do surpreendente e indesejável, constatação de que, indubitavelmente, o áudio-lingualismo não era o "melhor" método.

## 4. Reações dentro da profissão.

4.1. Os resultados inconclusivos, e em geral, "desanimadores" das comparações metodológicas, levaram a mais duas repercussões:

4.1.1. ficou claro que havia uma brecha conceitual a ser preenchida com os métodos "alternativos" já inventados, mais espaço para a nova "tendência

temente adaptada para a pedagogia de ensino de línguas, sendo democraticamente centrada no professor e tecnicamente falha (vide, por exemplo, Bailey, 1975));

5.2.3. isso levou à criação de alternativas de sistemas de análise mais sofisticados e complexos, tais como o FOCUS (Fanselow, 1977),

5.2.4 dentre essas alternativas, todas tendiam a ignorar método como uma variável separada e independente.

5.3. mDesdobramentos na pesquisa em sala de aula.

5.3.1. Da mesma forma que Moskowitz, a pesquisa em sala de aula passou a adotar, via de regra, geralmente, uma abordagem descritiva de treinadores de professores inovadores (para uma antecipação nessa mesma linha, vide Allwright, 1972). Conforme a pesquisa em sala de aula se desenvolvia, as seguintes noções chaves emergiram:

5.3.2. o ensino e a aprendizagem na sala de aula eram claramente mostrados como fenômenos de enorme complexidade;

5.3.3. sob a influência da análise conversacional e da etnometodologia, ficou claro que era necessário questionar o papel controlador de qualquer participante num evento social, e então começamos a observar professores e aprendizes como co-produtores de aulas de línguas;

5.3.4. todos tendiam a continuar ignorando o método como uma variável separada. (Apesar de que devemos notar um contra-exemplo muito interessante no desenvolvimento do final dos anos 70 de COLT - OCEL - Orientação Comunicativa de Ensino de

natural" - a abordagem "comunicativa" para o ensino de línguas;

4.1.2. houve motivação para um crescente interesse no papel do professor como uma variável alternativa chave, seguindo o diagnóstico de Clark, na qual a variável do professor é o "calcanhar de Aquiles" do Projeto Pennsylvania (Clark, 1969); vide também Otto, 1969). E, seguindo a lógica de que métodos fundamentalmente incompatíveis pudessem todos ser associados com sucesso, então dificilmente os métodos por si mesmos poderiam ser os responsáveis pelo sucesso. O professor era, com certeza, o próximo candidato.

4.2. O caminho estava, obviamente, aberto para a pesquisa sobre papel do professor.

## 5. Pesquisa sobre o papel do professor nos anos 70.

5.1. A pesquisa sobre o papel do professor voltou-se tanto para o treinamento dos professores quanto para o campo relativamente novo de "pesquisa em sala de aula" (para uma trajetória histórica mais completa, vide Allwright, 1988).

5.2. Evoluções dentro da esfera de treinamento de professores:

5.2.1 em 1976, Moskowitz publicou seu estudo sobre as características comportamentais dos professores de línguas que se destacavam (revelando abertamente sua fé na suprema importância do professor);

5.2.2. as pessoas começaram a enxergar sérios problemas com a abordagem de Flanders para analisar a interação (que não era suficien-



Línguas - vide Allen et al 1984 - um sistema analítico com um foco exclusivo na investigação de ensino comunicativo de línguas). Mas ao mesmo tempo, o método reforçou a percepção dos próprios eventos na sala de aula como cruciais;

5.3.5. Então, "qual método está sendo usado?" não era mais vista como uma pergunta particularmente produtiva a se fazer, mas "o que está acontecendo na sala de aula?" passou a ser vista como supremamente importante.

## 6. Os anos 80.

Re-conceituação dos eventos em sala de aula (um ponto de vista muito pessoal).

6.1. Durante meu próprio desenvolvimento, nos anos 80, como contribuição para tentar entender "o que está acontecendo em sala de aula", o elemento-chave foi repensar o papel da interação no ensino/aprendizagem de línguas na sala de aula;

6.1.1. Comecei a ver interação como algo mais do que prática da língua-alvo, e não somente, como no ensino comunicativo, como "padrão" da língua, "algo bom" a ser simplesmente promovido (veja Allwright, 1984).

6.1.2. No lugar disso, passei a ver interação como algo totalmente intrínseco para a pedagogia de sala de aula, e portanto, a ser entendida quanto ao seu papel, e à grande contribuição potencial, como o processo por meio do qual oportunidades de aprendizagem são criadas e exploradas, por bem ou por mal, na sala de aula.

6.1.3. Essa re-conceituação de lições em termos de oportunidades de

aprender (em vez de "pontos de ensino") levou, em combinação com a percepção de professores e aprendizes como co-produtores, à distinção crucial entre "fazer" aprendido e "gerenciar" aprendido, na qual professores e aprendizes são ambos "fazedores" e "gerenciadores" (vide Allwright, 1991b), e no qual, uma vez mais, o gerenciamento da aprendizagem, por professores e aprendizes, é visto em termos da criação coletiva e da exploração de oportunidades de aprendizagem.

## 7. Para onde nos leva o conceito de método nos anos 90?

7.1. É importante notar que alguns profissionais de línguas, do tempo das "falhas" nos experimentos de comparações metodológicas, de certa maneira relegaram "método" a um nível secundário e, em seu lugar, elevaram "conteúdo" ao papel de preocupação principal, especialmente aqueles que desenvolveram abordagens funcionais para o ensino de línguas, e aqueles que desenvolveram um trabalho importante na profissão no âmbito do ensino de línguas para fins específicos (instrumental);

7.2. outros pedagogos mudaram de "método" para "processo" enquanto principal preocupação prática:

7.2.1 no meu próprio trabalho pedagógico, por exemplo, desde meados dos anos 70 (vide Allwright, 1976) comecei a planejar o meu "ensino" de línguas em termos da promoção da criação de oportunidades de aprendizagem essencialmente sem

controles formais, via tarefas potencialmente produtivas linguisticamente, e praticamente úteis, tais como na criação de questionários;

7.2.2 então, o que vi como um novo conceito de planejamento procedimental para tomar o lugar da preocupação sobre conteúdo e método foi independentemente desenvolvido por Prabhu em Bangalore, na Índia, como uma pedagogia de línguas "comunicativa" e "baseada em tarefas" (vide Prabhu, 1987);

7.2.2 ao mesmo tempo, Breen estava trabalhando com professores na Dinamarca e desenvolvendo a idéia de um planejamento processual (veja Breen, 1987). Esta concepção tem exercido uma grande influência especialmente em conjunção com o desenvolvimento da autonomia do aprendiz - uma conexão muito natural dado o passado comum da noção subentendida (introduzida no item 5.3.3) de professores e aprendizes como inevitáveis co-produtores de aulas de línguas na sala de aula.

7.3. À vista das evoluções acima, em treinamento de professores, em pesquisa em sala de aula, e em pedagogia de línguas em si, poderíamos agora dizer que o conceito de método está morto, ou mais diretamente, que os métodos estão mortos?

7.3.1. certamente a resposta deve ser um ressonante "não", ao menos em termos das atuais discussões na profissão. "Métodos" alternativos ainda são comercializados com relativo sucesso, e também ainda é muito difícil resistir a oferecer um elemento de "método" em treinamentos de professores (embora, no meu próprio

trabalho de educação de professores, eu utilize tais oportunidades para exorcizar ao invés de reforçar o conceito do método pronto);

7.3.2. todavia, o conceito histórico de método como um conjunto unitário/unificado de respostas, indicado para todas as principais questões de como a língua deve ser ensinada, certamente agora deve ser visto como altamente problemático, ao menos pelas seguintes razões acadêmicas e profissionais:

7.3.2.1. (o conceito) é construído enxergando diferenças onde similaridades podem ser mais importantes - já que métodos que são em princípio abstratamente diferentes parecem sê-lo muito menos na prática em sala de aula;

7.3.2.2. simplifica, sem ajudar muito, um conjunto altamente complexo de assuntos, por exemplo, considerando as similaridades entre aprendizagens quando as diferenças podem ser mais importantes - já que métodos que fazem declarações universais de validade estão simultaneamente fazendo a declaração de que todos os aprendizes são essencialmente similares em todos os aspectos relevantes;

7.3.2.3. desperdiça energias com preocupações potencialmente menos produtivas - já que o tempo usado para aprender a implementar um método em particular é tempo não-disponível para atividades alternativas tais como a construção de tarefas de sala de aula;

7.3.2.4. produz uma lealdade estável a qual dificilmente é útil à profissão - já que ela abriga rivalidades fúteis sobre assuntos essencialmente irrelevantes.

7.3.2.5. agrada, como realmente o deveria, dando a impressão de que



as respostas foram realmente encontradas para todas as principais questões metodológicas na nossa profissão;

7.3.2.6. oferece um senso de coerência "barato", de origem externa, aos professores de línguas que pode em si mesmo inibir o desenvolvimento de um senso de coerência pessoalmente "caro", de origem interna, mas acima de tudo muito mais valioso (veja Prabhu, 1987, quanto ao seu atraente conceito de "senso de plausibilidade" do professor).

### 8. Mas existem alternativas profissionais viáveis para o antigo conceito de método?

8.1. A partir de minha perspectiva, a necessidade mais óbvia, e obviamente uma possibilidade prática, seria deixar em aberto a questão "como?" para não esperar propositalmente uma resposta unitária/unificada para a mesma, mas esperar que os próprios profissionais de línguas geralmente estabeleçam, principalmente a partir de pesquisa de desenvolvimento e de experiência profissional, princípios que por si mesmos os ajude a tomar decisões bem fundadas, mas essencialmente decisões locais ao nível de técnica de sala de aula. Isso efetivamente eliminaria o nível de "método" que Anthony originalmente interpôs em 1963 entre "abordagem" e "técnica". (vide minhas idéias sobre "ensino exploratório" em Allwright, 1991a).

8.2. A segunda possibilidade, para aqueles entre nós negativamente preocupados com a formação de professores, seria concentrar-se em ajudar professores em formação e em

serviço a desenvolver um senso interno de coerência (o "senso de plausibilidade" de Prabhu), de maneira que eles possam verdadeiramente articular seus próprios princípios e tomar suas próprias "decisões bem fundadas" mas essencialmente locais" sobre o que fazer em sala de aula.

8.3. Como um exemplo a seguir, poderíamos lucrar estudando o desenvolvimento de projetos de autonomia na Europa. (Para um valioso compêndio de descrições de projetos, vide Holec, 1988, e, como exemplo de trabalho de desenvolvimento de professores, vide Breen et al, 1989).

### 9. Finalmente, um comentário sobre o título.

O título "A Morte do Método" não é uma indicação muito precisa do tema principal do meu trabalho, o qual se atém à centralidade do método – como ajudar aprendizes a aprender línguas – que ainda está muito em aberto, e que, nesse meio tempo, a existência de "métodos" separadamente caracterizados e comercializados, não tem contribuído muito para o nosso empenho geral profissional em entender o assunto metodológico central. Espero que tenha dito o suficiente para mostrar que uma concepção alternativa viável às preocupações metodológicas centrais da pedagogia de línguas já existe, estando já suficientemente desenvolvida para que seja utilizável na prática escolar.

### POSTSCRIPTUM

Este artigo já tem mais de dez anos e, claro, o mundo mudou desde então, embora relativamente devagar, como

language teacher. In: OVISTAGAARD, J., SCHWARTZ, H. e SPANG-HANSEN, H. (orgs.) *Applied Linguistics: Problems and Solutions*. AILA Proceedings. Copenhagen: Heidelberg, Julius Groos Verlag, vol. 3, pp. 150-166.

\_\_\_\_\_. (1976) Language Learning through Communication Practice. In: *English Language Teaching Documents*, vol. 76/3, pp. 3-18.

\_\_\_\_\_. (1984) The importance of interaction in classroom language learning. In: *Applied Linguistics*, vol. 85/2, pp. 156-71.

\_\_\_\_\_. (1988) *Observation in the Language Classroom*. London: Longman.

\_\_\_\_\_. (1991a) *Understanding Classroom Language Learning*. Palestra Plenária no ENPULL, São Paulo, Brasil.

\_\_\_\_\_. (1991b) *A Conceptual Analysis of Language Pedagogy*. Universidade de Lancaster, monografia: mimeo.

ANTHONY, E. M. (1963) Approach, Method and Technique. In: *English Language Teaching Journal*, vol. 17, pp. 63-67.

ASHER, J. J. (1965) The strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian. In: *IRAL*, vol. 3, pp. 292-99.

BAILEY, L.G. (1975) An Observation Method in the Foreign Language

sempre. Mais pessoas tem escrito sobre a condição do "pós-método" (vide Kumaravivelu, 2001 e Bell, 2003), mas não se observa uma queda significativa na venda de livros didáticos que incorporam certos métodos, nem tampouco se observa uma diminuição sensível na busca dos professores em atualizarem-se nos "métodos" mais atuais. No entanto, é significativo o fato de aparentemente faltarem novos métodos na área, como se o entusiasmo tivesse amainado a ponto de ninguém se dar ao trabalho de inventar novos métodos, e a área parece estar se tomando ainda mais crítica quanto aos métodos existentes. Muito mais positivo, do meu ponto de vista, seria o desenvolvimento de idéias que encorajassem os professores a desenvolverem suas próprias práticas em sala de aula a partir de suas relações com seus alunos. No meu entendimento particular, a "Prática Exploratória", (conforme mencionada ainda como "ensino exploratório" na Seção 8 desse artigo de 1991), provou ser altamente produtiva em muitos centros de ensino de línguas ao redor do mundo (especialmente no Brasil), conforme documentado na edição especial de maio de 2003 da revista *Language Teaching Research Journal*.

### BIBLIOGRAFIA

ALLEN, P., M. FRÖLICH and N. SPADA. (1984) The communicative orientation of language teaching: an observation scheme. In: *HANDSCOMBE, J., OREM R.A. e TAYLOR, B.P. (orgs.)*, pp. 231-252.

ALLWRIGHT, R. L. (1972) Prescription and description in the training of



- Classroom: A Closer Look at Interaction Analysis. In: *Foreign Language Annals*, vol. 8, pp. 335-44.
- BELL, D. (2003) Method and Post Method: Are They Really So Incompatible? In: *TESOL Quarterly*, Summer 2003, vol. 37/2: pp. 325-336.
- BREEN, M. P. (1987) Contemporary Paradigms in Syllabus Design. Parts 1 & 2. In: *Language Teaching*, vol. 20.
- CANDLIN, C. N., DAM, L. and GABRIELSON, G. (1989). *The Evolution of a Teacher Training Programme*. In: Johnson (org.), pp. 111-135.
- BURSTALL, C. A. (1970) *French in the Primary School. Slough, Bucks: National Foundation for Educational Research*.
- CLARK, J. L. D. (1969) The Pennsylvania Project and the Audio Lingual vs. Traditional Question. In: *Modern Language Journal*, vol. 53, pp. 388-396.
- CURRAN, C. A. (1961) Counseling skills adapted to the learning of foreign languages. In: *B. Menninger Clinic*, vol. 25, pp. 78-93.
- FANSELOW, J. F. (1977) Beyond Rashomon - Conceptualizing and Describing the Teaching Act. In: *TESOL Quarterly*, vol. 11, pp. 17-39.
- FLANDERS, N. A. (1960) *Teacher Influence, Pupil Attitudes and Achievement. US Office of Education Cooperative Research Project No. 397*. Minneapolis: Universidade de Minnesota.
- GATTEGNO, C. (1963) *Teaching Foreign Languages in Schools: The Silent Way*. New York: Educational Solutions, Inc.
- HANDSCOMBE, J., R. A. OREM and B. P. TAYLOR (orgs.). (1984) - The Question of Control. In: *TESOL*, vol. 83. Washington, D. C.
- HOLEC, H. (1988). *Autonomy and Self-directed Learning: Present Fields of Application*. Strasburg: Council for Cultural Cooperation, Council of Europe.
- JOHNSON, R. K. (org.) (1989). *The second Language Curriculum*. Cambridge: Cambridge University press.
- KUMARAVADIVELU, B. (2001) Toward a Post Method Pedagogy. In: *TESOL Quarterly*, vol. 35. Pp. 537-560.
- MOSKOWITZ, G. (1976). The Classroom Interaction of Outstanding Foreign Language Teachers. In: *Foreign Language Annals*, vol. 5, pp. 211-221.
- OTTO, F. (1969) The Teacher in the Pennsylvania Project. In: *Modern Language Journal*, vol. 53, and pp. 411-420.
- PRABHU, N. S. (1987) *Second Language Pedagogy*. Oxford: Oxford University Press.

SCHERER, G. A. C. e WERTHEIMER, M. (1964) *A Psycholinguistic Experiment in Foreign Language Teaching*. New York: McGraw-Hill.

SMITH, P. D. (1970) *A Comparison of the Cognitive and Audio Lingual Approaches to Foreign Language Instruction: the Pennsylvania Foreign Language Project*. Philadelphia: Center for Curriculum Development.