

AGENTES DA ABORDAGEM: PRIMEIROS, SEGUNDOS E TERCEIROS

FIRST, SECOND AND THIRD AGENTS OF THE APPROACH

Hélio Frank de Oliveira¹

Liberato Silva dos Santos²

Maria Eugênia Sebba Ferreira³

Resumo: Este artigo visa, em linhas gerais, definir e discutir a função e a força relativa que as abordagens de primeiros, segundos e terceiros exercem no complexo processo de ensinar e aprender línguas. Para tanto, buscamos esclarecer a confusão terminológica que frequentemente ocorre entre os termos “Abordagem” e “Método” para posteriormente discorrer sobre os aspectos supracitados.

Palavras-chave: Abordagem de primeiros. Abordagem de segundos. Abordagem de terceiros. Língua inglesa.

Abstract: This article intends, in short, to define and discuss the function and the relative power that first, second and third approaches have in the complex process of teaching and learning languages. So, we tried to clarify the terminological confusion that always happens between the terms “Approach” and “Method”; then we make considerations about these types of approaches.

Key words: First approach. Second approach. Third approach. English language.

Introdução

Dentro do processo denominado Operação Global do Ensino de Línguas (ALMEIDA FILHO, 2007), o evento social e pedagógico conhecido como aula é afetado por fatores internos e externos de uma forma que vai além do que a literatura dos cursos tradicionais de formação de professores nos permite alcançar.

Essa falta de alcance ocorre, em parte, devido ao centralismo do conceito de Método (ALMEIDA FILHO, 1993), que leva os professores de línguas a investirem boa parte de suas

¹ Mestrando em Lingüística Aplicada pela UnB (2008). Professor de língua inglesa e estágio de língua inglesa da UEG-Itapuranga. E-mail: helviofrank@hotmail.com.

² Mestrando em Lingüística Aplicada pela UnB (2008), professor de língua inglesa do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás– Campus Uruaçu. E-mail: santos.liberato@gmail.com.

³ Mestranda em Lingüística Aplicada pela UnB (2009), professora e coordenadora do Centro de Línguas da UEG-Inhumas. E-mail: meusebba@hotmail.com.

forças na “descoberta” do método ideal, ou de um conjunto de “melhores” métodos (PRABHU, 1990), supostamente capazes de resolver dificuldades encontradas no processo de ensino-aprendizagem, mas que estão, na verdade, fora e além da área de atuação do método.

Acreditamos que o posicionamento do termo Abordagem como conceito norteador (ALMEIDA FILHO, 1997) das discussões sobre o processo de ensino-aprendizagem de línguas nos permite refletir de forma mais abrangente sobre esses fatores internos e externos e sobre as dificuldades “além-método” por eles provocadas em contextos específicos.

A princípio, isso parece colocar os dois conceitos, Abordagem e Método, em franca oposição. É uma idéia que se desfaz, no entanto, quando consideramos que a Abordagem, na verdade, precede e está acima do Método. Para que essa hierarquização (ALMEIDA FILHO, 1997) se mostre de forma mais clara, faremos uma breve comparação entre Abordagem e Método para que possamos, então, tratar do tema de nosso artigo, que trata dos Agentes da Abordagem.

Essa resenha foi produzida tendo em vista a importância da reflexão acerca de ensinar e aprender dos responsáveis para a concretização harmônica desse ato, sobretudo no que se refere aos agentes que constroem tal cenário. Nesse sentido, nosso objetivo prima por uma análise crítica a partir de leituras que evidenciam a correlação e, ao mesmo tempo, imbuí os diversos fatores que podem ser analisados a partir das (inter)ações e vivências em sala de aula de LE, a fim de uma aplicabilidade prática.

1 Abordagem ou método?

Durante muito tempo, os estudos da área de Linguística Aplicada pautaram-se na busca do melhor método como sendo o caminho mais eficiente para se explicar e se executar o processo de ensino-aprendizagem de línguas. O linguista Edward M. Anthony, em artigo seminal publicado em 1963 intitulado “*Approach, Method and Technique*”, apontou os equívocos terminológicos até então cometidos por professores e estudiosos da área da linguagem. Um equívoco importante (des)construído por Anthony (1963) permitiu distinguir “Abordagem” de “Método”, e estabelecer a precedência do primeiro sobre o segundo em uma relação hierárquica. Assim, abordagem passou a ser definida como

Um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas. Tal abordagem é axiomática e descreve a natureza do assunto a ser ensinado. Ela afirma um ponto de vista, uma filosofia, uma fé – algo no qual alguém acredita, mas

que não necessariamente possa provar. Frequentemente, ela é indiscutível, exceto quanto à eficiência dos métodos que surgem dela. (ANTHONY, 1963:1)

Já a idéia de método é submissa à idéia de abordagem. Para o autor em questão, “método é um plano global para a apresentação ordenada do material da linguagem. Nenhuma parte dele se contradiz e ele se baseia na abordagem selecionada. A abordagem é axiomática, o método é procedimental” (ANTHONY, 1963:02).

2 Abordagens dos primeiros agentes: os professores

Segundo Almeida Filho (1993), competência se define enquanto um conjunto de conhecimentos necessários para o desempenho de uma determinada prática. Nessa perspectiva, todo e qualquer professor de língua estrangeira deve apresentar em sua formação um conjunto composto por cinco competências: profissional, aplicada, teórica, implícita e linguístico-comunicativa. Porém, não é apenas o desenvolvimento de tais competências que garante a ação do professor enquanto um dos agentes do complexo processo de se ensinar e aprender línguas.

É comum professores reflexivos se verem diante de conflitos no decorrer de suas práticas. Um desses conflitos se materializa através do choque entre a Abordagem Adotada (Idealizada) e a Abordagem Enraizada pelo professor. A primeira abordagem (ALMEIDA FILHO, 2009) se constitui pelo que o professor deseja, mas pode não estar nele enraizada. Já a segunda se exterioriza por meio de crenças, experiências e vivências que todo professor traz consigo. O choque entre essas duas abordagens causa certa inquietação no trabalho docente e faz com que o professor vá modificando seu caminho em busca da Abordagem Adotada ou Desejada.

A oposição entre as abordagens desejada e enraizada não é o único problema a ser enfrentado pelo professor. Em seu caminho, ele também precisa confrontar a abordagem de aprender dos alunos e a abordagem de terceiros (discutidos mais adiante neste artigo) que podem interferir fortemente em sua prática. Esse confronto é o que Almeida Filho (1993) denomina “tensão entre abordagens” (também discutida mais adiante neste artigo), que ocorre porque as abordagens dos vários indivíduos envolvidos no processo tentam ganhar força dentro de um mesmo espaço.

Uma proposta para que o professor resolva esse conflito é o trabalho de fortalecimento interno, que se dá por meio de estudos que, conseqüentemente, levem-no a

obter uma compreensão abrangente do complexo processo de ensinar e aprender línguas. É necessário, ainda, que o professor se conscientize de que a conciliação pacífica entre as abordagens é uma utopia, já que a tensão entre elas é algo natural e decorrente do processo. É desse campo de forças em luta que surgirá a chamada “Abordagem Preponderante”, aquela que se sobreporá às demais abordagens que estiverem envolvidas no campo das tensões e que nem sempre coincidirá, pelo menos não em seu todo, com a abordagem de ensinar do professor.

Outro fator a ser considerado acerca da abordagem de ensinar do professor é o necessário trabalho de conscientização quanto à Operação Global de Ensino de Línguas e como sua atuação ou interferência nessa operação pode alterar o curso de seu trabalho.

Quanto mais à direita ocorrerem as interferências, mais fortes e significativos serão os resultados. Por exemplo: caso o professor proponha uma alteração no modelo de avaliação de seus alunos, essa mudança refletirá retroativamente em todo o processo, pois mudarão também os métodos, os materiais e o planejamento do curso por ele conduzido.

Diante do que foi colocado acerca da Abordagem de Ensinar dos professores, não resta dúvida de que há uma necessidade premente de se formar profissionais dotados de uma postura reflexiva diante de suas próprias práticas. A reflexão ocorre quando há o estranhamento e esse é, sem dúvida alguma, o melhor caminho para a transformação.

3 Abordagens dos segundos agentes: os alunos

Após estabelecer ações reflexivas visando à solução para a questão de ensinar, é também necessário buscar possíveis soluções para o processo de aprender, uma vez que essas duas atuações estão condicionadas e se complementam dentro da prática de ensino aprendizagem.

O aluno, com o passar dos anos, por meio da prática e das vivências relativas à aprimoração da tarefa de aprender um novo idioma, acrescenta, em seu repertório de teorias pessoais/informais, determinadas visões e conceitos acerca do que seja língua, linguagem, língua estrangeira, bem como concepções em torno de como ele deve aprender e de como seu professor deve ensinar essa língua. Na realidade, trata-se de uma orientação para o trabalho de aprendizagem pela qual esse aprendiz se orienta rumo à concretização de seu objetivo, que é conseguir se comunicar de forma eficaz na nova língua. Esse composto de visões é definido por Almeida Filho (2007) como a abordagem de aprender do aluno.

Durante o processo de aprendizagem, o aluno busca em sua ideologia, atitudes e sistema de crenças, as metodologias e os subsídios teóricos que podem contribuir para melhorar seu desempenho em sala de aula. Grosso modo, o aluno tenta sempre fazer com que o tipo de aula que lhe parece mais produtiva e agradável seja o modelo adotado e ministrado por seus professores.

Assim, ele acaba por adicionar à sua intrapessoalidade enraizada novas perspectivas sobre os conceitos evidenciados anteriormente, quando de sua execução de tarefas propostas no idioma, as quais julgue interessante, para, conseqüentemente, alterar sua abordagem adotada.

De fato, os alunos querem ter o professor que ensine do modo como eles acreditam que seja eficiente para se aprender. É nesse contexto que se apresentam as tensões entre as abordagens dos primeiros e dos segundos, ou entre as abordagens do professor e dos alunos. Vale ressaltar que, a essa última, pode estar vinculada mais de uma abordagem, já que não há a garantia de que os alunos tenham, em bloco, uma única abordagem que sirva de molde para toda a turma. Portanto, nesse caso, pode haver conflito entre abordagens de aprender em meio aos próprios alunos. Mesmo porque cada sujeito inserido no processo tem uma imagem sobre o que seja ensinar e sobre como aprender. E cada uma dessas imagens é totalmente individual, pessoal, repleta de subjetividades, já que cada ser humano é dotado de aspectos internos diferentes e que, por conseguinte, se exteriorizam de diversas formas, conforme Vygotsky (2000).

Em outras palavras, as visões pelas quais o aluno se orienta de forma mental permitem a concretização de ações e atitudes reais em sala de aula ao ser deparado com a situação de aprendizagem de uma língua estrangeira.

Portanto, essas ações concretas auxiliam muito para que uma abordagem seja adotada. Basta visualizarmos o perfil de alunos admiradores da abordagem gramatical. Alguns deles possuem, como abordagem vigente, princípios advindos de experiências anteriores que colocam a gramática no centro do processo de ensino-aprendizagem. Efetivamente, a cultura de como foi ensinado provoca em sua atual abordagem de aprender os mesmos padrões e dinâmicas que ele espera que seu professor venha a ter.

4 Abordagens dos terceiros agentes: dos pais aos consultores educacionais, passando pelos autores de livros didáticos

Tradicionalmente, os esforços teóricos e práticos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem de línguas e na dinâmica da sala de aula giram em torno de seus participantes mais diretos ou mais “visualisáveis”. Assim, aluno, professor e método - representado geralmente pelo livro didático, no caso do ensino de línguas no Brasil, historicamente dividiram entre si a maior parte das atenções dos estudiosos do ensino de línguas e dos próprios professores.

Nesse artigo, as categorias “aluno” e “professor”, já foram devidamente localizadas e discutidas como Primeiros e Segundos agentes da abordagem. Há, ainda, um terceiro agente que, por não estar fisicamente ou pessoalmente presente na sala de aula, é muitas vezes esquecido nas discussões teóricas, apesar de sua forte e perceptível influência na operação global do ensino de línguas. De acordo com Almeida Filho *et al* (PGLA, 2008), Terceiros Agentes ou Agentes Terceiros

[...] são outras pessoas [além do professor e dos alunos] que influem direta ou indiretamente no processo de ensino e aprendizagem de línguas. São eles, por exemplo, pais de alunos menores, colegas nas escolas e universidades, autores de documentos importantes na regulação do ensino, autores de materiais didáticos, jornalistas, coordenadores de área, diretores de escola, donos de franquias ou mentores de método franquiado, entre outros. (ALMEIDA FILHO *et al.*, 2008)

Estamos falando de pessoas que, por sua posição decisória, ou por sua capacidade de formar opinião e influenciar decisões (como os jornalistas e os consultores educacionais), afetam, de fora para dentro, o andamento do que acontece no interior da sala de aula entre professor e alunos:

[...] a abordagem do professor ainda tem de se relacionar com outras forças potenciais. Aí estão incluídas [...] a *abordagem de ensino subjacente ao material didático adotado* e os *valores desejados por outros* no contexto escolar (a própria instituição, o diretor, os outros professores líderes, com maior antiguidade e/ou maior poder dentro do corpo docente). (ALMEIDA FILHO, 2007:21)

Cada um desses agentes possui seus próprios conjuntos de experiências positivas e negativas, crenças, valores e opiniões sobre o aprender e o ensinar línguas. Todos esses elementos, se forem devidamente analisados a partir dos discursos (orais e escritos), atitudes e movimentações produzidos por esses agentes, nos permitirão recuperar a abordagem que orienta suas decisões a partir de seus posicionamentos, intuições e “cultura compartilhada de ensinar” (ALMEIDA FILHO, 1997). Assim, podemos pensar

1. na abordagem de um diretor de escola ou coordenador de ensino;
2. na abordagem de um professor em posição superior, ou um colega com mais força no departamento;
3. na abordagem dos autores de materiais didáticos;
4. na abordagem de um tutor ou professor particular;
5. nos posicionamentos e decisões de um secretário de educação;
6. nos posicionamentos e decisões de uma comissão dos PCNs;
7. nos posicionamentos divulgados por um jornalista, pesquisador, ou educador em um jornal ou revista de grande circulação (dentro ou fora do meio acadêmico); e
8. nos posicionamentos dos pais

como contribuições de Terceiros Agentes com alta capacidade de interferência no processo de ensino-aprendizagem que ocorre dentro da sala de aula.

É preciso, então, identificar esses Agentes, reconhecer sua legitimidade no processo e tentar, na medida do possível, harmonizar as visões dos Terceiros com as dos Segundos e Primeiros para que se chegue a uma situação de equilíbrio na Equação das Abordagens:

[...] no ensino de línguas [Equação de Abordagem] é o resultado da tensão de abordagens numa dada situação de ensino, revelado no predomínio de uma dessas abordagens de agentes, ou [em uma] combinação possível entre elas. Várias combinações são possíveis entre as abordagens dos diferentes agentes, a saber, professor, alunos e terceiros, que exercem força de acordo com suas concepções sobre língua, ensinar e aprender um idioma, gerando uma determinada equação de abordagem. Dessa forma, podem-se obter diferentes equações de abordagem dependendo de qual agente ou quais agentes tenham mais força numa situação específica de ensino de línguas. (ALMEIDA FILHO *et al.*, 2008)

Alguns desses terceiros agentes estão fisicamente mais próximos do professor e dos alunos, têm um pequeno raio de ação - com alcance para atingir apenas o grupo de alunos e professores da escola onde atuam ou à qual estão ligados - e exercem sua influência de maneira mais informal e cotidiana: é o caso de diretores e coordenadores de ensino, outros professores, tutores, professores particulares e pais.

As abordagens desses agentes, muitas vezes não informadas por teoria e prática específicas do ensino-aprendizagem de línguas, podem levar à criação de expectativas não-realistas quanto ao desenvolvimento de uma competência comunicativa por parte dos alunos:

Não é incomum os pais de alunos e eles próprios possuírem objetivos completamente distorcidos, esperando, por exemplo, que chegarão a desempenhar atividades envolvendo a leitura, escrita, fala e compreensão da língua-alvo oral com cinquenta horas semestrais diluídas ao longo de um currículo com muitas outras demandas. (ALMEIDA FILHO, 2007:27)

Por outro lado, experiências previamente mal-sucedidas de alguns desses agentes em relação à aprendizagem de uma nova língua, ou a observação de resultados insatisfatórios em exames de seleção ou provas de desempenho podem levar ao extremo oposto, ou seja, a um descrédito, ou à falta de expectativas positivas, em relação à possibilidade de aprendizado da nova língua, principalmente em contextos já desgastados, como o da escola pública brasileira e alguns contextos do ensino privado:

[...] hoje em dia se constata uma ausência generalizada entre pais, alunos e professores de LE⁴ da expectativa de desenvolver uma competência de uso na língua-alvo dentro do contexto escolar de 1º e 2º graus. [...] Além disso, a aprendizagem de uma língua estrangeira se dá sempre num contexto político-cultural de contato com o da língua materna, sendo freqüentes as manifestações de conflito ideológico em forma de rejeição subconsciente. [...] Todas essas adversidades podem ainda vir acopladas a manifestações complicadoras de depauperismo econômico do aluno e da escola. (ALMEIDA FILHO, 2007:27; 32; 47).

É claro, porém, que o contrário também pode acontecer: Terceiros agentes com experiências positivas de aprendizagem da língua - ainda que com graus variados de competência comunicativa -, expectativas realistas quanto às possibilidades de aprendizagem dentro das condições e limites oferecidos, condições econômicas num nível mínimo que não atrapalhe o desempenho escolar e um contexto político, cultural e ideológico favorável podem criar uma situação de sinergia que contribuirá para que Primeiros e Segundos agentes gerem resultados satisfatórios de desenvolvimento de suas competências comunicativas na nova língua.

Há ainda um segundo grupo de agentes que não estão direta e diariamente em contato com alunos e professores, mas que deixam marcas mais facilmente observáveis e analisáveis devido aos documentos escritos que produzem e ao raio de ação mais amplo que possuem, atingindo alunos, professores e escolas em larga escala: são os autores de materiais didáticos, os autores de artigos em jornais e revistas de grande circulação – especializados ou

⁴ LE = Língua Estrangeira

não em ensino de línguas -, os secretários de educação e os membros das comissões de ensino como a que elaborou os PCNs brasileiros.

4.1 Terceiros agentes formadores de opinião: jornalistas, consultores e a mídia

Em matéria escrita pela jornalista Renata Leal e publicada em sua edição de 20 de outubro de 2003⁵, a revista *Época* noticiava a abertura da Feira de Educação Britânica, patrocinada pelo *British Council*, braço cultural e educativo do Consulado Britânico no Brasil. Considerando que a tiragem média da revista girava em torno de 500 mil exemplares⁶ e fazendo um cálculo informal de que cada exemplar fosse lido por pelo menos mais uma pessoa, teríamos em torno de 1 milhão de possíveis leitores para as opiniões da repórter e de seus entrevistados que, em linhas gerais, disseram o seguinte:

[...] Especialistas alertam sobre o fato de que dificilmente os quase 25 milhões de brasileiros que aprendem o idioma na escola terão resultados satisfatórios. O problema está no método adotado pela maioria das instituições. [...] O inglês ensinado nas escolas brasileiras ainda é muito baseado em gramática, escrita e leitura de textos, com pouca ênfase na comunicação oral. [...] Já os centros de idiomas – os 20 maiores somam cerca de 2 milhões de alunos – investem no método comunicativo, criado nos anos 60 e que mescla leitura, escrita, fala e compreensão. Mas nem eles escapam ao crivo de alguns consultores, como o sul-africano Rajendra Rangi Singh, autor de um estudo que aponta como ruins nada menos que 50% dos cursos de inglês no Brasil. Apenas 15% seriam bons e estariam atualizados do ponto de vista pedagógico e tecnológico: ensinam o aluno a ouvir, falar, ler e escrever em inglês, nesta ordem. (REVISTA ÉPOCA, 2003:114)

Vários comentários poderiam ser tecidos sobre o trecho destacado da matéria jornalística aqui apresentada quanto às crenças, valores e opiniões, tanto da repórter quanto de seus entrevistados, sobre a operação global do ensino de línguas. Porém, para efeito deste trabalho, queremos apenas enfatizar a capacidade que os trabalhadores da mídia têm, como terceiros agentes formadores de opinião, de colocar em pauta discussões sobre o ensino e a aprendizagem de línguas que podem influenciar as opiniões, atitudes, predisposições, decisões e ações de Primeiros, Segundos e de outros Terceiros agentes com maior ou menor poder de interferência no que é desenvolvido dentro da sala de aula. Acrescentaremos, do

⁵ “Língua Enrolada: Feira de Educação Britânica reacende a discussão sobre qualidade do ensino de inglês no Brasil”. Revista *Época*, 20 de outubro de 2003, página 114.

⁶ Dados disponíveis na seção Carta do Editor da edição 210 da Revista *Época*, publicada em 27/05/2002. Endereço eletrônico: <http://epoca.globo.com/edic/210/editor1a.htm>. Acesso em 17/11/2008.

ponto de vista acadêmico, apenas uma observação de Almeida Filho (2007) que pode nos ajudar a refletir sobre o “comunicativismo” apresentado na matéria da revista *Época*:

O clima intelectual que envolve o ensino de LE hoje tem apelo comunicativo. As editoras de livros didáticos promovem cursos comunicativos. O interesse metodológico pela renovação permanente sugere a exploração dos pressupostos comunicativos na prática. Muitos autores de artigos em revistas internacionais lidos no Brasil vêem vantagens nos traços distintivos da abordagem comunicativa. Por essas razões, entre outras, os professores desejam ser comunicativos. (ALMEIDA FILHO, 2007:50).

4.2 Terceiros agentes criadores de políticas e diretrizes para o ensino: os elaboradores dos PCNs

Bem menos visíveis do que outros terceiros agentes, os elaboradores de políticas e diretrizes para o ensino, seja de línguas ou de qualquer outra disciplina, interferem em âmbito nacional no que acontece dentro de cada sala de aula do país. Sua interferência, porém, só pode ser atestada através dos documentos que produzem. O mais importante documento produzido nos últimos anos foi, sem dúvida, o que é conhecido entre os profissionais da educação por PCNs.

Concluídos em junho de 1997 e aprovados pelo Conselho Nacional de Educação em junho de 1998, alguns desses parâmetros, que completam dez anos de existência,

[...] são o resultado de meses de trabalho e de discussão realizados por especialistas e educadores de todo o país [...] para auxiliar as equipes escolares na execução de seus trabalhos. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a prática diária, ao planejamento de aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo da escola, contribuindo ainda para a atualização profissional. (MEC/SEB, s.d)

Documento norteador de toda a reestruturação educacional brasileira para as escolas públicas e servindo de bússola também para as escolas particulares – embora, nesse caso, em caráter não-obrigatório, os PCNs permitem visualizar as contribuições dos elaboradores de políticas nacionais de educação quanto às suas crenças, valores e opiniões, mesmo que tenham sido elaboradas, obviamente, por um conjunto de profissionais e não por indivíduos trabalhando isoladamente. Em última instância, os PCNs permitem, também, que recuperemos as abordagens utilizadas implícita ou explicitamente para elaborar as diretrizes

curriculares que são utilizadas por toda a classe de profissionais do ensino do país, com reflexos óbvios na ação dos primeiros e segundos agentes em sala de aula.

Nosso objetivo aqui não é realizar uma discussão sobre os PCNs, mas, sim, revelá-los como terceiros agentes da abordagem de ensino-aprendizagem de línguas e mostrar que sua ação interfere diretamente na concretização do trabalho de um outro terceiro agente muito importante no processo: o autor dos livros didáticos que são adotados em larga escala em todo o ensino fundamental e médio no Brasil.

4.3 Terceiros agentes atuando dentro da sala de aula: os criadores de livros didáticos

A ação desses terceiros agentes se concretiza na medida em que elaboram seus livros didáticos e na medida em que os professores os escolhem para serem material de apoio ao planejamento e às seqüências didáticas que elaboram para seus alunos. Sua interferência no trabalho dos primeiros e segundos agentes cresce, em grande parte, na medida em que ganha espaço como principal, às vezes único, recurso disponível para orientar as atividades de sala de aula e suas extensões, na forma da tarefa de casa.

Essa posição central do livro didático em vários contextos escolares se dá por uma série de razões, que começa pelo centralismo do método em vários ambientes educacionais brasileiros e também por questões que passam pelo nível de competência comunicativa, lingüística e profissional do professor; pela abordagem de aprender dos alunos e de alguns terceiros – como pais e coordenadores pedagógicos – que podem reforçar a cultura do uso exagerado do livro didático como principal fonte de conhecimento; ou ainda, por uma lógica distorcida da relação custo-benefício, que diz que um livro “adotado” por um professor ou uma escola deve ser utilizado em sua totalidade para “justificar” o gasto feito com sua compra. Diante desse contexto, o professor se vê obrigado a aplicar um método que pode não estar em sintonia com sua visão e abordagem de ensino (ALMEIDA FILHO, 2007:38) e o aluno trabalha com um material que não foi pensado para ele, nem como indivíduo, nem como comunidade cultural. Em situações assim, diz Almeida Filho (2007), “[...] não resta alternativa ao mestre senão obedecer todos os passos programados pelo rígido livro didático. A aula, nesse caso, será o inescapável desfiar de páginas de textos e exercícios nos quais o aluno não se vê como pessoa em formação e superação.”. (ALMEIDA FILHO, 2007:27).

Considerações Finais

Diante do que foi colocado até aqui, podemos observar que a abordagem de ensinar do professor é apenas um dos fatores que compõem o abrangente e complexo processo de ensinar e aprender línguas. Perpassando suas ações, ainda estão a abordagem de ensinar dos alunos e a abordagem de terceiros, sendo que as três estão em constante tensão. Uma delas será a preponderante em determinadas situações, já que a plena harmonia entre elas é uma utopia. O fato é que o professor, sendo um dos maiores responsáveis pela condução do processo da Operação Global do Ensino de Línguas, deve assumir uma postura reflexiva diante de sua prática e do papel e força das demais abordagens. Essa postura reflexiva será conquistada a partir de uma tomada de consciência acerca do processo de ensino-aprendizagem, que obviamente virá somada à sua formação continuada e às suas atividades de pesquisa.

Esse texto teve como intuito apenas a discussão teórica centrada nas abordagens existentes numa situação de ensino aprendizagem de LE. Embora utópico, seria interessante pensarmos em uma reflexão, partindo de cada agente que compõe essa tríade, na tentativa de uma harmonia de sucesso para o processo. Não sendo isso tão fácil (PRAHBU,1984), por uma série de fatores, e aqui não cabe mencioná-los, pelo menos, acreditamos na importância do constante ato reflexivo do professor sobre a sua abordagem, a fim de, junto de sua turma, propor ações que dinamizem o ensino, que inclua recíproca motivação, afetividade e outras peripécias importantes nesse processo.

Referências

ALMEIDA FILHO, J. C. P.(org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas, SP: Pontes, 1997.

_____. **Linguística aplicada: ensino de línguas e comunicação**. 2.ed. Campinas, SP: Pontes Editores e ArteLíngua, 2007.

_____. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 4.ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

_____. *et al.* **Glossário de linguística aplicada 2008**. Disponível em:
<http://www.pgla.org.br/site/index.php?option=com_content&task=blogsection&id=14&Itemid=44> Acesso em: 27/05/2009.

ANTHONY, E.M. Approach, Method, Technique. **English Language Teaching (ELT)**, vol. 17 (p. 63-67), 1963.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. (parte 2: Linguagens, códigos e suas tecnologias). Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf >. Acesso em 16/11/ 2008.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: Bases Legais. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf> >. Acesso em 16/11/ 2008.

_____. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=265&Itemid=255>>. Acesso em 17/11/2008.

MORAES, L. F. Língua estrangeira moderna. In: **PCN+ ensino médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – Linguagens, códigos e suas tecnologias. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em 16/11/2008.

PRABHU, N.S. There's no best method. Why? In: **TESOL Quarterly**, 18: 7-23, 1984.

LEAL, R. Língua enrolada: Feira de Educação Britânica reacende a discussão sobre qualidade do ensino de inglês no Brasil. In: **Revista Época**, 20 de outubro de 2003. p. 114.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Texto recebido em 15/05/09

Aprovado em 01/09/09