



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA
UNIDADE DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA – UEd



CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS E EDUCAÇÃO – CCAE

LICENCIATURA EM LETRAS LÍNGUA INGLESA A DISTÂNCIA

NOVAS PRÁTICAS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NA ERA PÓS-MÉTODO

Camila de Lucena Costa – Universidade Federal da Paraíba – camiladelucena.c@gmail.com

Orientadora: Profª Drª Juliene Paiva de A. Osias – UFPB – julieneosias@gmail.com

Membro da banca examinadora: Profª Drª Sandra Maria de Araújo Dias – UFPB – mildsandra@gmail.com

Membro da banca examinadora: Prof. Dr. Jeová Rocha de Mendonça – UFPB – jeovamendonca@live.com

RESUMO

Ao longo dos anos, testemunhamos o aumento desenfreado na quantidade de métodos de ensino de línguas estrangeiras, cada um com a promessa de ser a ferramenta perfeita. Entretanto, após críticas e decepções, linguistas ao redor do mundo chegaram à conclusão que os métodos tradicionais de ensino estavam mortos, dando caminho para a chamada 'era pós-método' e a oportunidade de trabalhar com mais autonomia em sala de aula, como também a liberdade para inserir no contexto das aulas outras práticas modernas, como CLIL – *Content and Language Integrated Learning*. A presente pesquisa, a qual foi do tipo bibliográfica de caráter qualitativo, teve como objetivo mostrar como o uso da prática CLIL pode ser útil para o ensino de língua inglesa na era pós-método em escolas de idiomas, na realidade de crianças entre 7 e 10 anos de idade. Com este estudo, foi possível concluir que a era pós-método abre um leque de oportunidades de ensino e aprendizagem em sala de aula, pois dá ao professor a liberdade para que decida o melhor caminho a seguir, considerando as necessidades dos seus aprendizes. Concluiu-se também que práticas como CLIL são ferramentas importantes e necessárias para o momento o qual vivemos atualmente, assim como são bastante úteis, pois têm como prerrogativa a autonomia e a liberdade, as quais são elementos essenciais na pedagogia pós-método.

Palavras-chave: Pós-método. CLIL. Autonomia.

ABSTRACT

Over the years, we have witnessed the unrestrained increase in the number of foreign language teaching methods, each promising to be the perfect tool. However, after criticism and disappointment, linguists around the world came to the conclusion that traditional teaching methods were dead, giving way to the so-called 'post-method era' and the opportunity to work more autonomously in the classroom, as well as the freedom to

put other modern practices, such as CLIL – Content and Language Integrated Learning, into the context of the classroom. This research, which was of a qualitative type, aimed to show how the use of CLIL practice can be useful for English language teaching in the post-method era in language schools, in the reality of children between 7 and 10 years of age. With this study, it was possible to conclude that the post-method era opens a range of opportunities for teaching and learning in the classroom, as it gives the teacher the freedom to decide the best way forward, considering the needs of their learners. It was also concluded that practices such as CLIL are important and necessary tools for the moment in which we live today, as well as being very useful, since they have autonomy and freedom as their prerogative, which are essential elements in post-method pedagogy.

Keywords: Post-method. CLIL. Autonomy.

1. INTRODUÇÃO

As metodologias de ensino de línguas estrangeiras estão enraizadas nas necessidades sociais de comunicação. E, apesar de ter sempre sido descrito e avaliado em relação à história da educação, o ensino de línguas estrangeiras ainda carrega muitas ressalvas e nem sempre atende às necessidades gerais da sociedade.

Desde o século passado, o surgimento cada vez mais acelerado de métodos de ensino de línguas estrangeiras vem sendo evidenciado, e cada um carrega a “promessa” de ser o mais eficaz possível na função de ensinar uma segunda língua. Cabe salientar que, quando se fala em método, não se refere ao que os professores ensinam e desenvolvem em sala de aula, mas àqueles estabelecidos e construídos por estudiosos e peritos na área de línguas estrangeiras, segundo Kumaravadivelu (2003).

A busca por uma ferramenta ‘ideal’ levou a uma proliferação desenfreada de diferentes técnicas, tendo, cada uma delas, a solução universal para o ensino de línguas estrangeiras. O ‘método ideal’ deveria funcionar universalmente, ou seja, em qualquer lugar e qualquer situação, independentemente do professor que o estivesse aplicando. Esta visão foi sendo gradativamente criticada à medida que uma reflexão do papel do professor em sala de aula foi surgindo, dando espaço para estudos que trouxessem alternativas mais adequadas à realidade.

As propostas de cada metodologia dependem de como se percebe o professor, qual seu papel em sala de aula. Para alguns estudiosos, a língua nada mais é que várias partes separadas, como peças de um quebra-cabeça. Partindo deste pressuposto, para adquirir uma língua, basta adquirir cada parte sua.

Entretanto, há aqueles que veem a língua como prática social, e, neste caso, ela não é vista de forma fragmentada, pois está conectada à comunidade que a utiliza. Nessa perspectiva, a língua não existe fora deste evento comunicativo. Toda língua é bastante complexa e está revestida pela prática social. O papel do professor neste panorama não é o de trazer a língua para dentro do aluno, mas sim o de trazer o aluno para dentro da prática social (LEFFA, 2012).

O método é, essencialmente, um roteiro montado para se chegar a um objetivo. Leffa (2012) conseguiu resumi-lo por meio do uso da sigla SOPA, a qual é assim constituída: (1) Seleção dos itens linguísticos a serem trabalhados pelo professor; (2) Ordenação dos itens, de acordo com algum critério pré-estabelecido (relevância, facilidade, etc.); (3) Prática dos itens selecionados para que sejam fixados pelos alunos; (4) Avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos. Baseando-nos neste estudo de Leffa (2012), trazemos, na tabela abaixo, o resumo do roteiro previamente citado:

SIGLA	S	SIGNIFICADO	Seleção dos itens linguísticos a serem trabalhados pelo professor
	O		Ordenação dos itens, de acordo com algum critério pré-estabelecido (relevância, facilidade etc.)
	P		Prática dos itens selecionados para que sejam fixados pelos alunos
	A		Avaliação da aprendizagem realizada pelos alunos

Fonte: a autora, com base em Leffa (2012).

Desde a Antiguidade, a necessidade de se aprender línguas estrangeiras é um fato, e, portanto, a necessidade de uma ferramenta eficaz também foi se evidenciando. Desde então, muitas abordagens de ensino de línguas surgiram. Inúmeras vantagens elas traziam, inovações faziam parte do repertório dos defensores de cada uma delas. Nenhuma área da educação criou tantas estratégias quanto a área de línguas; temos dezenas, senão centenas de propostas de como desenvolver o ensino de uma segunda língua (L2) em nossas salas de aula, e isto se dá pela insatisfação gerada por cada um destes procedimentos.

A partir da década de 1990, linguistas começaram a questionar a existência do método ideal, assim como a mencionar a “morte” deste. A partir de então, iniciou-se um

processo de desconstrução do método, assim como uma reflexão acerca da necessidade de uma abordagem a qual buscasse uma alternativa para o método, e não um método alternativo, e uma maior autonomia para professor e aluno, onde a aprendizagem em sala de aula pudesse ser moldada pelo professor, visando às necessidades dos aprendizes.

A possível extinção de metodologias tradicionais deixou um espaço vazio, o qual foi preenchido por Kumaravadivelu (2001) com o termo ‘pós-método’, para tentar definir o que está acontecendo com o ensino de línguas atualmente.

A condição pós-método é uma conjuntura sustentável a qual nos compele a reestruturar fundamentalmente nossa visão de ensino de línguas e educação de professores. Ela nos incita a revisar o personagem e o conteúdo do ensino em sala de aula em toda sua perspectiva pedagógica e ideológica (KUMARAVADIVELU. 2006, pg 170, tradução nossa).

Partindo do princípio da pedagogia do pós-método, algumas novas práticas podem ser úteis para auxiliar no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, como a Língua Inglesa, por exemplo. Uma dessas práticas úteis e que podem auxiliar no processo de aprendizagem de línguas é a chamada CLIL (Content and Language Integrated Learning). A tradução literal dessa sigla seria Aprendizagem Integrada de Conteúdos e Línguas, e, como o próprio nome já diz, a aprendizagem da língua acontece de forma integrada, ou seja, o aluno é convidado a realizar outras atividades, como culinária, artes ou música, tendo como pano de fundo a língua estrangeira alvo. É uma forma inovadora de ensinar uma língua, não se baseando no formato tradicional de aulas. Além do mais, é uma prática que proporciona uma aprendizagem mais natural da língua e que não traz as tradicionais pressões que geralmente acompanham as metodologias que conhecemos.

Esta temática traz uma enorme relevância para o ensino de língua inglesa, assim como as pesquisas acerca desse tema, pois, como estamos na era em que os modos considerados eficazes para o ensino de línguas estrangeiras estão enfrentando um “processo de morte”, e o surgimento do pós-método é iminente, faz-se necessário observar quais práticas podem se adequar a esta era e de que forma elas podem ser mais bem utilizadas no contexto de sala de aula.

Cada vez mais, evidencia-se a necessidade de utilizar novas abordagens de ensino as quais tragam relevância e sejam úteis na era pós-método na qual nos encontramos. Portanto, o objetivo geral desse trabalho foi mostrar como a implementação da prática CLIL em cursos de idiomas pode ser uma ferramenta útil para

o ensino de Língua Inglesa na era pós-método. Como objetivos específicos, buscamos fazer uma análise histórica dos métodos mais utilizados ao longo do tempo para o ensino de inglês, assim como também descrever a chamada ‘era pós-método’. E, em um segundo momento, mostrar como utilizar a prática CLIL, de modo que ela seja uma ferramenta eficaz para o ensino de inglês na era pós-método.

Para o desenvolvimento deste trabalho, baseamo-nos em especial nos estudos do autor Kumaravadivelu (2001), o qual foi um dos pioneiros no estudo do termo ‘pós-método’ e suas implicações para o ensino de línguas na pós-modernidade. Importante também citar outras contribuições para este trabalho como Vilson Leffa (2012) e Stephen Krashen (1982).

A presente pesquisa é do tipo bibliográfica de caráter qualitativo. Foram utilizadas fontes secundárias encontradas em bibliotecas, artigos e outros materiais por meio de acesso online para a realização da coleta de dados necessária para o desenvolvimento da pesquisa.

Após a coleta dos dados, estes foram analisados de forma qualitativa, para que os objetivos fossem atingidos de forma efetiva.

2. ABORDAGEM HISTÓRICA DOS PRINCIPAIS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Ao longo do tempo, muitas abordagens para o ensino de línguas estrangeiras foram surgindo e, conseqüentemente, evoluindo e se moldando a cada época e à necessidade dos aprendizes, sempre calcados pela linguística e pela psicologia. Entretanto, essa busca do “melhor” modo ou daquele que viesse a suprir as necessidades pedagógicas daquele momento ou daqueles aprendizes levou a um surgimento desenfreado de métodos, e cada um deles, supostamente, vinha trazendo a solução definitiva para o ensino de línguas, independentemente de quem estivesse aplicando tal método ou de quem o estivesse recebendo.

Voltando um pouco no tempo para compreendermos como surgiram os métodos e a sua própria concepção, temos, historicamente, um período que pode ser chamado de ‘pré-método’, cuja principal característica era a ausência de qualquer abordagem oficial de ensino.

Este período teve início com os Sumérios por volta de 2.500 a.C. (TITONE, 1968) e, aparentemente, estendeu-se até o início do Cristianismo. O aprendizado da língua se dava pelo contato direto com os falantes nativos, sem a implementação de uma técnica que o sistematizasse. Após o início do Cristianismo, mais ou menos do século XVII ao século XIX, na Europa, o estudo do latim clássico foi o guia de todas as metodologias posteriores de ensino de línguas em meio institucional.

De maneira simplista, algumas das estratégias que dominam ou dominaram o cenário do ensino de línguas estrangeiras no mundo foram: as metodologias chamadas tradicionais, como o método gramática-tradução; abordagem direta; método audiolingual e a abordagem comunicativa.

As metodologias tradicionais, ou traços delas, existem desde a Antiguidade e estão fortemente fundadas em uma pedagogia na qual o papel do professor é central. O professor é um modelo a ser seguido, pois saber tanto quanto ele implica dominar a língua. Estes procedimentos visavam levar ao domínio do código. Portanto, vocabulário e gramática eram os objetivos primordiais.

O mecanismo pioneiro dentro deste panorama foi o da gramática-tradução (KELLY, 1969). A gramática-tradução apresentava um procedimento didático o qual seguia a seguinte ordem: um texto literário seguido de regras gramaticais e longas listas bilíngues de vocabulário relacionado ao texto, tradução seguindo as regras gramaticais anteriormente apresentadas e exercícios. Não era imputada ao professor a obrigação de falar a língua alvo, já que a língua mãe era amplamente utilizada nas aulas.

Como podemos observar, pouca ou nenhuma oportunidade era dada aos alunos para ouvir e falar, já que o procedimento se concentrava na leitura e tradução. Portanto, essa abordagem não permitia o real desenvolvimento de competências de comunicação. Apesar disso, ela ainda é bastante observada atualmente, principalmente em escolas de ensino fundamental e médio.

Quase concomitantemente ao método gramática-tradução, surge a abordagem direta (DILLER, 1978), cuja premissa era a alta exposição à língua. Durante as aulas usando-se a abordagem direta, eram utilizados objetos e ações para iniciar o aprendizado da língua. A tradução era estritamente proibida. A pronúncia apurada era enfatizada e, portanto, a fonética era amplamente utilizada. A preocupação metalinguística existe, porém em segundo plano. Os objetivos de leitura eram alcançados por intermédio da leitura direta dos textos, sem o uso de dicionários ou traduções.

Esse recurso, entretanto, esbarrou em suas próprias limitações, por muitos sendo considerado nada mais que um complemento do primeiro. Segundo Richards & Rodgers (1994), esta ferramenta apresentava vários problemas em sua aplicação. Em primeiro lugar, por ter distorcido as similaridades entre a aprendizagem natural da língua-mãe e a aprendizagem de língua estrangeira em sala de aula. Essa abordagem também foi muito criticada devido a sua falta de solidez nas teorias da linguística aplicada e por apresentar uma representação de fatos linguísticos com princípios de organização que não eram claros; e em muitas situações, esse método tornou-se impraticável por exigir fluência na língua por parte do professor.

Por volta de 1942, devido ao engajamento dos Estados Unidos na Segunda Guerra Mundial, surgiu a necessidade de um curso que oferecesse proficiência em línguas estrangeiras como Alemão e Japonês para os indivíduos que estavam servindo ao exército norte-americano durante esta guerra. Com isso, foi desenvolvido o Programa de Treinamento Especial para o Exército (Army Specialized Training Program) ou simplesmente ASTP, o qual contou com a atuação de 55 universidades norte-americanas. Como os procedimentos anteriores não ofereciam oportunidades de conversação, fazia-se necessário pensar em uma nova abordagem que priorizasse este aspecto. E, então, a metodologia utilizada para o ASTP derivou do Método Informante desenvolvido por Leonard Bloomfield e passou a se chamar Método Audiolingual, o qual vinha fortemente baseado em uma teoria psicológica da aprendizagem chamada Behaviorismo, a qual, por sua vez, baseia-se no estudo empírico do comportamento humano.

Chastain (1976) apresentou alguns princípios básicos dessa técnica, tais como: a linguagem nativa deve ser banida da sala de aula; os alunos aprendem a língua por meio do estímulo-resposta, ou seja, não deve ser dado tempo para que se pense na resposta; respostas condicionadas são adquiridas mediante memorização de diálogos e treino de modelos, como os *drills*.

Basicamente, essa abordagem consistia em demonstrar um modelo oral para os alunos, seja por gravações ou pelo próprio professor, seguido de uma intensa prática oral. Os erros dos alunos eram corrigidos imediatamente, e pedia-se que toda a sala repetisse em coro a estrutura de forma correta. As repetições eram exaustivas e monótonas e, por muitas vezes, deixavam os aprendizes desestimulados e sem saber realmente o que estavam aprendendo. E, poucas vezes, eles conseguiam aplicar as estruturas aprendidas nas aulas em situações reais de comunicação.

Depois desses métodos, o maior impacto no ensino de línguas veio com a

chamada Abordagem Comunicativa, no final da década de 1970. Nessa época, observou-se que as pessoas procuravam aprender uma língua não com o objetivo primordial de falar frases gramaticalmente corretas e obter uma pronúncia sintaticamente perfeita e sem sotaques, mas sim para atingir metas práticas, tais como compreender manuais e se comunicar de forma eficaz com clientes, por exemplo, ou em situações, tais como em restaurantes e hotéis. Até hoje, o método comunicativo é largamente utilizado e pode-se dizer que é um “queridinho” entre muitos linguistas, estudiosos e professores de línguas ao redor do mundo.

Ser comunicativo significa preocupar-se mais com o próprio aluno enquanto sujeito e agente no processo de formação através da língua estrangeira. Isso significa menor ênfase no ensinar e mais força para aquilo que abre ao aluno a possibilidade de se reconhecer nas práticas do que faz sentido para a sua vida do que faz diferença para o seu futuro como pessoa (ALMEIDA FILHO, 1993, pg. 42).

Podemos observar uma evolução que vai desde os métodos tradicionais até a Abordagem Comunicativa, em que a ênfase, que antes era no código e no significado, passa a ser na ação. Isto é, falar é fazer. Nunan (apud BROWN, 1994) mostra algumas características da abordagem comunicativa, tais como: a ênfase está no aprender a comunicar-se pela interação na língua-alvo; o uso de textos autênticos para a aprendizagem; utilização das experiências pessoais dos próprios alunos nos processos de aprendizagem em sala de aula; a tentativa em conectar o que se aprende em sala de aula com situações fora dela.

Além disso, esta abordagem utiliza alguns procedimentos os quais contribuem para o aprendizado, como cumprimentar, socializar etc, além de criar condições favoráveis para a aquisição real de uma nova língua. Outro fato importante que é levado em conta na abordagem comunicativa é o aspecto afetivo. Krashen (1981) mostra três variáveis as quais interferem na aquisição de uma segunda língua: a autoestima, a motivação e o nível de ansiedade. Quando o professor incorpora, em seu papel usual, a preocupação com o aluno em si e com suas necessidades, este se sentirá mais seguro para arriscar no terreno desconhecido de uma língua estrangeira. A tabela mostrada a seguir traz um resumo dos principais métodos tradicionais de ensino de línguas estrangeiras e suas características:

MÉTODO	GRAMÁTICA -TRADUÇÃO	PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS	Pouca ou nenhuma oportunidade dada aos alunos para ouvir e falar; concentrava-se na leitura e tradução. Abordagem não permitia o real desenvolvimento de competências de comunicação.
	ABORDAGEM DIRETA		Alta exposição à língua; eram utilizados objetos e ações para iniciar o aprendizado da língua; tradução era estritamente proibida; fonética amplamente utilizada. Apresentou falta de solidez nas teorias da linguística aplicada.
	MÉTODO AUDIOLINGUAL		Fortemente baseado no Behaviorismo; linguagem nativa banida da sala de aula; os alunos aprendem a língua por meio do estímulo-resposta; consistia em demonstrar um modelo oral para os alunos, seguido de uma intensa prática oral. Repetições exaustivas e monótonas.
	ABORDAGEM COMUNICATIVA		A ênfase está no aprender a comunicar-se pela interação na língua-alvo; uso de textos autênticos para a aprendizagem; utilização das experiências pessoais dos alunos no processo de aprendizagem; conectar o que se aprende em sala e o que está fora dela. Oferece oportunidades reais de comunicação entre os aprendizes.

Fonte: a autora, com base em Martinez (2009).

3. A PRÁTICA CLIL COMO FERRAMENTA EFICAZ PARA O ENSINO DE INGLÊS NA ERA PÓS-MÉTODO

Nos últimos anos, temos acompanhado uma linha evolutiva de estudos sobre a natureza e o escopo do método. Também temos testemunhado a emergente necessidade de ideias alternativas as quais redefiniram nosso conceito de ‘método’. Depois de passarmos por uma era na qual surgiram diversas metodologias modernas e elegantes, atingimos um momento de reflexão mais robusta, o qual nos leva contínua e gradualmente ao entendimento de que, quanto mais nos enredamos nessa teia a qual chamamos de ‘método’, mais tempo iremos continuar nesta saga sem fim em busca de uma solução inexistente para a discussão acerca de qual o melhor modo ou melhor abordagem para o ensino de Língua Inglesa na pós-modernidade.

A partir desses momentos de reflexão e clareza com relação à ‘morte’ das metodologias tradicionais de ensino, vem surgindo, ao longo dos últimos anos, a chamada condição pós-método, assim nomeada por Kumaravadivelu (1994). A condição pós-método está diretamente ligada a autonomia do professor. Ela reconhece o potencial do professor de, não apenas saber como ensinar, mas saber agir com autonomia. Essa

condição também permite que o professor desenvolva a habilidade de refletir sobre sua própria maneira de ensinar, a avaliar e analisar sua prática. Além do mais, seguindo a pedagogia pós-método, o professor tem a oportunidade de desenvolver nos aprendizes sua própria autonomia e pensamento crítico, assim como o papel o qual eles exercem na sociedade na qual vivem. Esse processo se torna possível no contexto de sala de aula por meio de atividades em duplas e em grupos, nas quais os aprendizes podem conversar livremente e trocar suas experiências de vida, sempre com a monitoração do professor. E todo esse processo é desenvolvido por meio da língua estrangeira foco.

A pedagogia pós-método [...] impõe um nível extraordinário de responsabilidade sobre todos os participantes, especialmente sobre o professor e sobre o formador de professores. Problematicar essa pedagogia identificará algumas preocupações amplas que podem surgir (KUMARAVADIVELU, 2001, pg. 555).

Em seus estudos, Kumaravadivelu (1994) propõe um conjunto de macroestratégias a serem desenvolvidas durante as aulas e que irão servir para estratégias mais específicas a serem desenvolvidas em contextos locais (microestratégias). Dispomos no quadro abaixo as dez macroestratégias propostas pelo autor.

MACROESTRATÉGIAS	1. Maximizar oportunidades de aprendizagem
	2. Facilitar interação negociada
	3. Minimizar incompatibilidades perceptuais
	4. Ativar heurística intuitiva
	5. Fomentar consciência linguística
	6. Contextualizar insumo linguístico
	7. Integrar habilidades linguísticas
	8. Promover autonomia do aprendiz
	9. Promover consciência cultural
	10. Garantir relevância social

Fonte: a autora, com base em Kumaravadivelu (1994).

Uma maneira a qual pode ser utilizada para implementar efetivamente as macroestratégias é a pedagogia de projetos. Esta ferramenta já está, de forma sutil, contemplada nos PCN quando estes propõem a abordagem de “questões sociais

consideradas relevantes (...) de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal” (BRASIL, 1997, p. 64).

Com a pedagogia de projetos, é possível observar a autonomia do aluno insurgir e, junto com ela, também emerge a autonomia do professor em sala de aula, já que, ao dar voz ao seu aprendiz, ele dá voz a si próprio, assim como Paulo Freire afirmou: “os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo (FREIRE, 1996, p. 26)”.

Segundo Prado (2005), a pedagogia de projetos pode oferecer ao aluno uma maneira de aprender a qual seja baseada na integração entre conteúdos de diversas áreas do conhecimento, assim como o envolvimento de diferentes mídias neste processo de aprendizagem, tais como televisão, computador e livros.

Partindo desta premissa de desenvolvimento de projetos durante as aulas, faz-se necessária a utilização de uma ferramenta que atenda aos critérios de integração de diversas áreas com o intuito de promover o aprendizado de inglês. Muitas abordagens e metodologias nos são apresentadas com o propósito de atender nossa demanda, porém, uma, dentre tantas, se destaca pela sua eficácia: a abordagem CLIL.

A ferramenta chamada CLIL, do inglês *Content and Language Integrated Learning* ou em português ‘aprendizado de conteúdo e língua de forma integrada’, foi primeiramente citada em 1994 por um cientista político chamado David Marsh, o qual, juntamente com sua equipe, trabalhava na Universidade de Jyväskylä, na Finlândia. Desde então, essa metodologia vem crescendo e se expandindo na Europa e no mundo.

De acordo com Marsh (2002), CLIL é uma ferramenta a qual envolve línguas e conhecimento intercultural.

CLIL refere-se a situações nas quais conteúdo ou parte dos conteúdos são ensinados por meio de uma língua estrangeira, com duplo objetivo, que são a aprendizagem de conteúdo e, simultaneamente, a aprendizagem de uma língua estrangeira (MARSH, 1994, tradução nossa).

A abordagem CLIL caracteriza-se pela prática de duas ou mais línguas em contextos acadêmicos. Uma das línguas é a língua mãe do aprendiz (L1) e a outra é uma segunda língua (L2). A segunda língua deve ser nova para os aprendizes e faz-se necessário que os seus professores sejam fluentes nela, de modo que possa envolver os estudantes em um processo comunicativo. Para tal, a escola deve oferecer um ambiente

comunicativo efetivo, permitindo que os aprendizes utilizem a L2 em situações reais de comunicação.

O principal objetivo da prática CLIL é aprimorar o conhecimento e as habilidades do aprendiz em uma determinada área, assim como suas habilidades linguísticas na língua a qual está sendo utilizada como pano de fundo. Na nossa realidade como professores de inglês como segunda língua, especificamente em escolas de idiomas e trabalhando com crianças entre 7 e 10 anos de idade, a utilização do CLIL nas aulas não foca exatamente no aprendizado de uma determinada área, como Ciência ou Geografia. Nosso intuito ao utilizar essa ferramenta é proporcionar uma maneira ‘exótica’, isto é, uma abordagem a qual fuja dos padrões preestabelecidos e ordenados de aprender a Língua Inglesa, ao mesmo tempo em que podemos proporcionar conhecimento adicional em outra área.

Segundo Krashen (1985), em sua *Teoria do Insumo*, o professor não necessita de muito esforço para oferecer as próximas estruturas a seus alunos: isso acontecerá automaticamente, uma vez que eles receberem quantidade satisfatória de insumo compreensível. É precisamente o que ocorre durante as aulas de CLIL.

Além de ser uma prática divertida e interessante para os alunos, já que podemos trabalhar livremente durante as aulas de CLIL, explorando nossa criatividade nas atividades, ela cultiva a autonomia do professor e do aprendiz durante as aulas. A comunicação ‘professor – aprendiz’ e ‘aprendiz – aprendiz’ durante as aulas de CLIL são fundamentais, e, conseqüentemente, seu uso desperta a sensação de liberdade linguística que é tão importante atualmente.

Este é o ponto de intersecção entre a abordagem CLIL e o pós-método. Como já mencionado neste estudo, a era pós-método traz a oportunidade de inovação que outras metodologias de ensino falharam em oferecer. A pedagogia pós-método prioriza a independência linguística dos aprendizes, assim como também liberta o professor das correntes metodológicas do passado. Esses também são aspectos os quais podemos observar nas aulas em que a prática CLIL é aplicada.

Os alunos têm a chance de aprender e praticar a língua estrangeira desejada e, ao mesmo tempo, ampliar seus conhecimentos sobre outras diversas áreas. E todo esse processo acontece de modo livre, sem a necessidade de seguir nenhum método específico. A aula segue apenas seu fluxo, atendendo às necessidades dos aprendizes, e, por vezes, tomando algum rumo diferente do esperado, mas é neste aspecto que a beleza está: justamente, na possibilidade do leque aberto.

4. O MÉTODO CLIL E A ESTRUTURA DOS 4 Cs

Como já discutido anteriormente, a prática CLIL, a qual vem se expandindo para fora dos limites da Europa, engloba qualquer atividade na qual uma segunda língua é utilizada para a aprendizagem de uma matéria não linguística, em que a linguagem e o conteúdo desempenham um papel conjunto. Essa abordagem dá aos aprendizes a chance de usar a língua em um contexto autêntico e significativo (Marsh, 2002).

O método CLIL tem diversas facetas. Ele cobre mais do que uma única abordagem a ser utilizada na sala de aula, e esta é precisamente a inovação que essa ferramenta apresenta: ela é flexível o suficiente para aplicar o conhecimento aprendido em várias outras abordagens e vários outros métodos.

Muitos estudos apontam que CLIL pode auxiliar os alunos a melhorarem sua performance tanto na língua quanto no conteúdo, já que eles utilizam múltiplas estratégias de aprendizado devido à integração curricular e à língua como veículo.

Um dos aspectos importantes para compreendermos a prática CLIL foi estabelecido pela pesquisadora Coyle (2007), a qual desenvolveu a estrutura dos 4 Cs para dar suporte ao desenvolvimento de pedagogias CLIL. Esta estrutura consiste em 4 blocos contextualizados, onde o conteúdo e a linguagem se integram dentro de um contexto, considerando a comunicação e a interculturalidade.

A figura abaixo mostra a estrutura dos 4 Cs, na qual podemos observar o papel da cultura no centro, juntamente com a comunicação, o conteúdo e cognição.

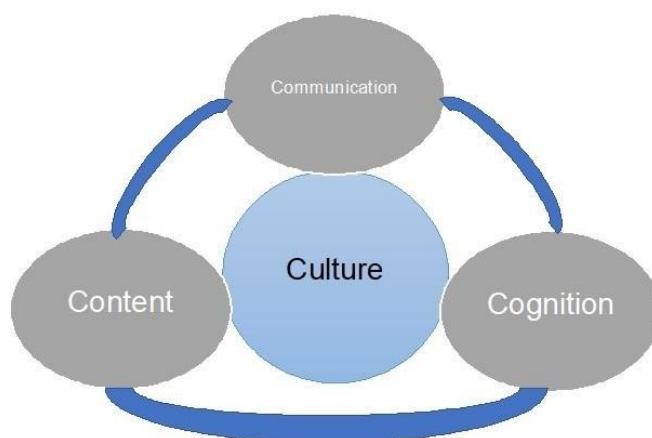


Figura 1. A estrutura dos 4 Cs. Com base em Coyle (2005).

A estrutura dos 4 Cs oferece uma base teórica para o desenvolvimento e planejamento de uma unidade CLIL baseada nos princípios a seguir (Coyle, 2007):

1. Conteúdo: descreve a matéria ou a área a ser trabalhada com os estudantes através da língua estrangeira alvo. No contexto de CLIL, pode ser uma disciplina curricular regular como matemática, ciências ou geografia, como também um projeto ou ‘problema’ a ser resolvido pelos aprendizes durante a aula. Conteúdo não diz respeito apenas a aquisição de conhecimento e habilidades, mas também à capacidade dos estudantes em desenvolver seu próprio entendimento sobre o assunto.
2. Comunicação: a língua é uma ferramenta comunicativa e precisa ser acessível e transparente, assim como estar em consonância com o contexto da aprendizagem. Nesta estrutura, a comunicação envolve o professor e os alunos usando e desenvolvendo a língua através dos diferentes contextos na aula CLIL e usando-a para a construção do conhecimento. É importante também citar a distinção entre os termos BICS – do Inglês ‘*Basic Interpersonal and Communication Skills*’ (Habilidades Interpessoais e Comunicativas Básicas) e CALP – ‘*Cognitive Academic Language Proficiency*’ (Proficiência Linguística Acadêmica e Cognitiva). Essa dicotomia foi apresentada por Cummins em 1984 e se refere às competências linguísticas que devem ser trabalhadas durante as aulas de CLIL. O papel do professor é diferenciar a linguagem usada em contextos acadêmicos daquela utilizada em contextos informais e, a partir disto, trabalhar com os alunos estas habilidades, compreendendo que a linguagem acadêmica não é adquirida naturalmente.
3. Cognição: o processo de cognição está ligado ao processo de pensamento crítico. No CLIL, a aprendizagem do conteúdo está ligada aos diferentes níveis cognitivos e estratégias. A taxonomia de Bloom é uma abordagem a qual promove o pensamento crítico em qualquer processo de aprendizagem. Ela também indica a necessidade de uma progressão cognitiva, a qual inicia-se com as habilidades de pensamento de ordem inferior (L.O.T.S.), as quais envolvem a memorização, a as habilidades de pensamento de ordem superior (H.O.T.S.), as quais exigem compreensão e aplicação do conhecimento.
4. Cultura: esse aspecto está ligado à consciência do ‘eu’ e do ‘outro’, de identidade e cidadania, e ao desenvolvimento da compreensão de interculturalidade. Entende-se que existe uma relação complexa entre a linguagem e a cultura e é neste ponto que a interculturalidade é compreendida como um ponto muito importante a ser abordado nas aulas de CLIL por meio

da interação e socialização dos alunos. A consciência cultural foca no conhecimento acerca de diferentes culturas; vai muito além da abordagem de alguns costumes e músicas populares (Coyle et al., 2010).

Em suma, a estrutura dos 4 Cs sugere que uma aula de CLIL efetiva necessita de uma progressão de conhecimento, habilidades e compreensão do conteúdo, levando em consideração o aspecto cognitivo, a comunicação interativa, o desenvolvimento de habilidades linguísticas adequadas e a consciência intercultural (Coyle, 2007).

Um ponto importante e que não pode ser deixado de fora quando se fala em CLIL, é o processo chamado *Scaffolding*, o qual nada mais é que o suporte temporário que os professores podem oferecer aos alunos para que consigam realizar uma atividade. Neste ínterim, o professor atua como um mentor, construindo o aprendizado dentro do conhecimento prévio dos alunos, como um construtor que vai adicionando tijolos para edificar uma casa. É essencial que o professor compreenda que o processo de *Scaffolding* é temporário. É preciso enxergar o momento em que os alunos atingem o nível de conhecimento necessário para trabalhar independentemente.

Podemos ver aqui que a abordagem CLIL é complexa e abre um leque extenso de oportunidades para professores e aprendizes nas aulas. Tentamos fazer um panorama deste leque para mostrar minimamente como funciona o trabalho com essa prática tão rica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi discutido ao longo deste trabalho, podemos ver com mais clareza a evolução dos métodos de ensino de língua estrangeira, especialmente a língua Inglesa, ao longo dos anos, e o quanto cada uma dessas metodologias foram importantes e contribuíram para o processo de aprendizado de línguas em diferentes contextos.

A discussão acerca da importância do pós-método para nossa realidade em sala de aula é ainda muito recente, mas apesar disso, ela já nos coloca em lugar de reflexão sobre nosso papel de professor e nossa postura durante nossas aulas. E esta é uma das grandes vantagens da era pós-método: ela nos permite fazer nossa autoavaliação e aprimorar nossas aulas, de modo que elas atendam às necessidades dos nossos alunos. Além disso, como discutido neste estudo, a era pós-método se encaixa com diversas outras abordagens, como a CLIL, de forma que possamos inovar nossas aulas, trabalhando de

forma mais livre e com a autonomia necessária para escolher as maneiras mais adequadas de desenvolver nossas aulas.

Com este estudo, foi possível concluir que a era pós-método abre um leque de oportunidades de ensino e aprendizagem em sala de aula, pois dá ao professor a liberdade para que decida o melhor caminho a seguir, considerando as necessidades dos seus aprendizes. Concluiu-se também que práticas como CLIL são ferramentas importantes e necessárias para o momento o qual vivemos atualmente, assim como são bastante úteis, pois têm como prerrogativa a autonomia e a liberdade, as quais são elementos essenciais na pedagogia pós-método.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J.C.P. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, São Paulo: Pontes, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília, MEC/SEF, 1997.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4 ed. New York: Longman, 2000.

CHASTAIN, K. **The development of modern language skills: theory to practice**. Chicago: RandMcNally, 1976.

COYLE, D. **Developing CLIL: Towards a Theory of Practice**. In *Monograph 6 APAC* Barcelona, 2005.

COYLE, D. **Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies**. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 10(5), 543–562, 2007.

COYLE, D., HOOD, P., & MARSH, D. **CLIL: Content and Language Integrated Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CUMMINGS, J. **Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy**. Clevedon: Multilingual Matters, 1984.

DILLER, K. C. **The language teaching controversy**. Rowley: Newbury House. 1978.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KELLY, L. G. **25 centuries of language teaching**. Rowley: Newbury, 1969.

KRASHEN, S. D. **Second language acquisition and second language learning**. Oxford: Pergamon Press, 1981.

_____. **Principles and Practice in second language acquisition**. Oxford: Pergamon Press, 1982.

_____. **The Input Hypothesis: issues and implications**. 4.ed. New York: Longman, 1985.

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

_____. **Toward a postmethod pedagogy**. In: TESOL Quarterly 35, p. 537-60, 2001.

_____. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven, CT: Yale University Press, 2003.

_____. **Understanding language teaching: From method to post method**. Manwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

LEFFA, V. J. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. **Revista de Estudos da Linguagem Belo Horizonte**, v. 20, n. 2, p.389-411, jul./dez 2012.

MARSH, D. **Bilingual Education & Content and Language Integrated Learning**. International Association for Cross-cultural Communication, Language Teaching in the Member States of the European Union (Lingua) University of Sorbonne, Paris, 1994.

_____. **CLIL/EMILE- The European Dimension: Actions, Trends and Foresight** Potential Public Services Contract DG EAC: European Commission, 2002.

MARTINEZ, P. **Didáticas de línguas estrangeiras**. 5. Ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

NUNAN, D. **Research Methods in Language Learning**. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

PRABHU, N. S. **There is no best method – why?** TESOL Quarterly 24, p. 161-176, 1990.

PRADO, M. E. B. B.. Pedagogia de projetos: fundamentos e implicações. In: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; MORAN, José Manuel (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005. cap. 1, artigo 1.1, p. 12-17. Disponível em: < http://www.pucrs.br/famat/viali/tic_literatura/livros/Salto_tecnologias.pdf >. Acesso em: 11 de Jun de 2020.

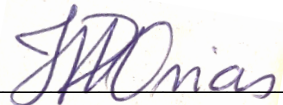
RICHARDS, J & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching.** Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

TITONE, R. **Teaching foreign languages:** an historical sketch. Washington: Georgetown University Press, 1968.

CAMILA DE LUCENA COSTA

**NOVAS PRÁTICAS DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA
NA ERA PÓS-MÉTODO**

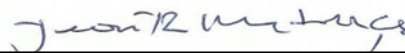
Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de Licenciatura em Letras - Inglês da Universidade Federal da Paraíba, como requisito obrigatório para a obtenção do título de Licenciado em Letras - Inglês, defendido e aprovado pela banca examinadora constituída pelos professores:



Profª Drª Juliene Paiva de Araújo Osias
Orientadora



Profª Drª Sandra Maria de Araújo Dias – UFPB
Membro da Banca Examinadora



Prof. Dr. Jeová Rocha de Mendonça – UFPB
Membro da Banca Examinadora

Mamanguape/PB

2020