

A ERA PÓS-MÉTODO: O PROFESSOR COMO AGENTE DE TRANSFORMAÇÃO

THE POST-METHOD ERA: THE TEACHER AS AN AGENT OF TRANSFORMATION

Edsom Rogério Silva¹

UFNT

Resumo: O presente trabalho, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, faz uma análise da trajetória dos métodos de ensino de língua estrangeira (LE) utilizados no Brasil, especificamente para o ensino de língua inglesa. Para tal, serão analisados os métodos Tradicional, Direto, Audiolingual, Audiovisual, Comunicativo e o Pós-método, visto serem esses os de maior relevância utilizados desde o princípio do ensino de língua inglesa no Brasil, até o contexto atual. Por meio de um breve histórico, são analisadas as origens de tais métodos, bem como a maneira como eles contribuíram ou contribuem para o avanço no ensino de LE e quais são os aspectos positivos e negativos relacionados a esses processos de ensino. Por fim, será apresentada a teoria do Pós-método como uma proposta para que professores de língua estrangeira possam refletir sobre sua importância enquanto mediadores no processo de ensino e aprendizagem e enquanto agentes de transformação social.

Palavras-chave: Ensino de LE. Método. Pós-método. Transformação.

Abstract: This work, through bibliographic and documentary research, analyzes the trajectory of foreign language (FL) teaching methods used in Brazil, specifically for teaching English. To this end, the Traditional, Direct, Audiolingual, Audiovisual, Communicative and Post-method methods will be analyzed, as these are the most relevant used since the beginning of English language teaching in Brazil, up to the current context. Through a brief history, the origins of such methods are analyzed, as well as the way in which they developed or improvements to advance in FL teaching and what are the positive and negative aspects related to these teaching processes. Finally, the Post-method theory will be presented as a proposal for foreign language teachers to reflect on their importance as mediators in the teaching and learning process and as agents of social transformation.

Keywords: LE Teaching. Method. Post-method. Transformation

Recebido em 03 de setembro de 2023.

Aprovado em 20 de dezembro de 2023.

Introdução

A origem da palavra comunicar é “communicare” (do latim), cujo significado é tornar comum ou compartilhar. A comunicação tem como papel externalizar os aspectos socioculturais do ser humano. Por meio dela o homem expressa e comunica ideias,

¹ Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, doutorando em Linguística e Literatura pela Universidade Federal do Norte do Tocantins – UFNT. E-mail: professoredsom@gmail.com

interpreta e usufrui as produções culturais em seus distintos contextos, atendendo a diferentes intenções e situações de interação social. O domínio da linguagem como atividade discursiva e cognitiva, e o domínio da língua como sistema simbólico utilizado por uma comunidade linguística são condições que possibilitam o exercício da cidadania. Os homens se comunicam, têm acesso a informações, expressam, compartilham e constroem visões do mundo, isto é, produzem cultura, e por meio das linguagens em suas diferentes formas, tudo isso pode ser compartilhado e transmitido às gerações futuras.

A comunicação vem, ao longo dos tempos, desempenhando papel primordial no sentido de propiciar o contato entre os seres humanos e, a partir desse contato, possibilitar o desenvolvimento humano. Na sociedade contemporânea a comunicação tem força ainda maior. A todo o instante somos bombardeados por informações dos mais diversos tipos. Assim, toda forma de interação humana passa de alguma maneira pela comunicação, fato esse que reforça a necessidade de se ter o domínio desses mecanismos, pois, em um mundo no qual o conhecimento é a força motriz que alavanca todo o processo evolutivo, a carência do devido domínio dos recursos necessários à comunicação é inadmissível, podendo acarretar a exclusão social nas suas variadas formas.

Nesse sentido, o domínio de uma língua estrangeira pode ampliar significativamente as possibilidades de interação de um indivíduo. Aprender uma segunda língua equivale a abrir uma segunda porta, no sentido de que um mundo de novas possibilidades se descortinará frente ao falante fluente de um novo idioma. Entretanto, mesmo diante da gama de possibilidades apresentadas a quem vence os obstáculos de se comunicar, seja em sua língua nativa, seja em outro idioma, fazer com que o aluno perceba isso e vença tais dificuldades não é tarefa fácil.

Em face de tal contexto, a presente pesquisa busca lançar luzes sobre o percurso do ensino de língua inglesa, partindo de sua instituição no Brasil, até o momento atual, analisando as abordagens e métodos do ensino de línguas, com intuito de compreender suas contribuições, bem como alguns aspectos que consideramos negativos nessas metodologias. Em suma, o que se pretende nesse trabalho é apresentar um recorte histórico das metodologias usadas para o ensino de língua estrangeira, buscando facilitar o posicionamento crítico por parte dos profissionais de ensino. A intenção é que os profissionais que ensinam língua inglesa percebam que podem melhorar muito suas

práticas em sala de aula se estiverem familiarizados com as teorias que embasam os procedimentos que utilizam durante a prática docente.

Kumaradivelu (2003) comenta que a reflexão e a ação constituem uma parte da prática juntamente com “*insights*” e a intuição do professor. Assim, o profissional poderá recorrer a sua experiência e também a uma análise daquele contexto específico para determinar o que melhor contribuirá com cada grupo de alunos, de acordo com realidades distintas. Desta maneira, pretendemos que as práticas de ensino de LE sejam melhor refletidas, no intuito de que ao serem aplicadas em sala de aula, possam de fato contribuir para o processo de ensino e aprendizagem, facilitando o trabalho do professor e, conseqüentemente, melhorando os resultados de suas práticas de ensino.

1. ABORDAGEM, MÉTODO E TÉCNICA

Os conceitos de abordagem, método e técnica ainda geram muitas dúvidas entre os profissionais ligados ao ensino de línguas. Para muitos as três terminologias são muitas vezes entendidas como sinônimos. Ou seja, não há distinção entre uma e outra; a diferença estaria assim, apenas no nome. Diversamente desta concepção, há sim diferença na conceituação dessas tipologias. A fim de darmos clareza ao estudo aqui proposto, tomaremos por definição o que conceitua Anthony (1963), em relação à abordagem, método e técnica.

De acordo com o referido autor, por abordagem podemos entender “um conjunto de pressupostos correlacionados tratando da natureza da língua e da natureza do ensino e do aprendizado de línguas” (ANTHONY, 1963, p. 02). Para Anthony, abordagem descreve a natureza do assunto abordado, apoiando-se em um ponto de vista, uma filosofia, ou seja, algo que é defendido, mas que não poderá ser totalmente provado. Em suma, podemos compreender a abordagem como uma visão abrangente em relação ao objeto de estudo, permitindo um maior campo de atuação por parte do profissional que a utiliza.

Já em relação ao método, Anthony o estabelece como sendo um plano global para a apresentação ordenada do material de linguagem, sendo, portanto, procedimental. Dentro de uma abordagem pode haver muitos métodos. Em outras palavras, podemos compreender o método como uma tomada de posição a partir de uma determinada abordagem, ou seja, a partir de uma visão macro, sobre determinado assunto, parte-se para uma ação micro, em consonância com a visão proposta na abordagem utilizada.

Por fim, Anthony conceitua técnica como sendo algo que se implementa, ou seja, aquilo que de fato acontece na sala de aula, estando susceptível à interferência do professor. “É um truque específico, um estratagema ou um artifício utilizado para se atingir um objetivo imediato” (ANTHONY, 1963, p. 19, apud Richards & Rodgers 1986, traduzido). Para que de fato sejam efetivas e produzam resultados positivos, as técnicas devem ser consistentes com um método e estar em harmonia com uma determinada abordagem.

Uma vez sanadas as dúvidas em relação ao conceito de cada um dos termos, cabe aqui ressaltar que a presente pesquisa, de caráter bibliográfico e documental, terá como objeto de estudo os métodos de maior relevância para o ensino de língua estrangeira desde sua instituição no Brasil, até a contemporaneidade.

2. BREVE HISTÓRICO DOS PRINCIPAIS MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LE

A fim de que se possa estabelecer uma análise em relação aos principais métodos, por meio da visualização de suas características mais relevantes, apresentaremos aqui um breve panorama com as origens, objetivos e principais características de cada uma dessas metodologias. Vale lembrar que serão tratadas apenas as linhas gerais de cada uma dessas possibilidades de ensino, e que nem todos os métodos estão sendo tratados nesse estudo, ou seja, abordaremos apenas os mais utilizados e, portanto, mais conhecidos, sendo exigido um estudo específico, caso se queira aprofundar nesse campo de conhecimento.

2.1 O Método Tradicional (ou Método da Gramática – Tradução)

De acordo com Chastain (1988) método tradicional ou método da gramática, usado com as línguas clássicas como o latim e o grego, ensinadas na escola até o século XX, consistia na tradução de textos literários, uma vez que eram usados nas escolas em língua original. Assim, para que fossem compreendidos, era necessário que fossem traduzidos. Ter acesso ao conteúdo desses textos em língua estrangeira era motivo para orgulho, visto que ampliavam o conhecimento de quem os lia em relação à cultura de outras nações. Desse modo, aquele que conseguisse traduzir textos com qualidade, era

considerado como sabedor da língua em questão, não importando se o mesmo conseguiria se comunicar no referido idioma.

Como o foco desse método era a tradução, as aulas eram quase sempre voltadas para a gramática, ou seja, o aluno precisaria ser um profundo conhecedor das estruturas que sustentam um determinado idioma para poder traduzi-lo de uma língua à outra, de forma adequada. Com isso, uma infinidade de exercícios mecânicos de substituição e de dedução era aplicada, com o intuito de que tais estruturas fossem compreendidas e memorizadas.

Nesse tipo de método, as habilidades comunicativas não eram exploradas, uma vez que o que se objetivava era que o aluno fosse capaz de ler, interpretar e produzir textos em língua estrangeira. Mesmo não chegando à oralidade, ser capaz de ler, escrever e compreender um outro idioma era entendido como sucesso no processo de ensino e aprendizagem.

O papel do professor era tido como o de detentor do conhecimento e responsável por sua transmissão aos alunos. A ele cabia a função de corrigir os erros e fazer com que os aprendizes da nova língua a utilizem de forma correta. Dentro desse contexto, o profissional de ensino acaba adotando uma postura autoritária e tradicionalista. Já o aluno agia de forma passiva, apenas executando os comandos repassados pelo mestre.

Esse método, por ser muito centrado no professor, acaba por não atender as necessidades dos aprendizes, visto que em um grupo de estudantes apresentam-se realidades e anseios muito heterogênicos, e dificilmente o professor conseguirá atender às especificidades de cada um. Isto muito interfere nos resultados, uma vez que não estando motivados, dificilmente os alunos darão tudo de si, no sentido de intensificarem sua aprendizagem.

2.2 O Método Direto

De acordo com Howatt e Widdowson (2009), o termo método direto foi pela primeira vez utilizado em 1853, ano de publicação de *Language as a Means of Mental Culture and International Communication*, de Claude Marcel. A terminologia foi utilizada para se referir a um conjunto de preceitos educacionais estruturados a partir dos métodos naturais de ensino, nos quais o aluno é exposto às experimentações e objetos do contexto relacionado ao que se está aprendendo. Através da legislação no ano

de 1931, o método direto chega ao Brasil, de maneira oficial, com a Reforma Francisco Campos, na qual a lei define a forma pela qual o ensino das línguas vivas deveria ser trabalhado.

O Método Direto baseia-se na imersão do aluno em situações reais de comunicação em língua estrangeira. A proposta dessa metodologia é que o aluno esqueça completamente a língua materna e passe a agir de acordo com as exigências da língua estrangeira em estudo. Desta maneira, o foco da aula é totalmente comunicativo. Espera-se que o aluno seja capaz de absorver a língua naturalmente, por meio da exposição às situações reais do cotidiano, ou seja, assim como a língua materna é vivenciada para ser aprendida, o método direto propõe que a experimentação de situações reais fará com que o aluno possa de fato internalizar o que está aprendendo, passando a usar a nova língua naturalmente.

O desenvolvimento da leitura é muito valorizado, dentro desse método, porém, ao mesmo tempo em que o aluno aprende a ler, deve aprender a escrever, compreender e pronunciar em língua estrangeira. Ou seja, enquanto o método tradicional defende a tradução como mais importante, o método direto prega que a capacidade de se comunicar é fundamental e deve ser trabalhada a todo instante, durante as aulas de língua estrangeira.

Segundo Larsen-Freeman (2000, p. 28), “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem”. Deste modo, no ensino por meio do método direto são valorizados os aspectos culturais relacionados ao idioma em questão, pois uma vez que os alunos são expostos a situações corriqueiras de utilização da língua, quanto mais próximo do real, melhor. Assim, todos os pontos que tornam a comunicação o mais natural possível durante as aulas são considerados. Para tal, imagens, músicas, filmes, jogos, comidas, enfim, todas as formas de manifestação cultural são exploradas.

Outro fator de suma importância é a interação que acontece entre professores e alunos em sala de aula. Nesse contexto, os alunos são encorajados a usar o novo idioma, mesmo que cometendo erros ou deslizes em vários momentos. Assim, o professor não é visto como o dono da verdade, e sim como suporte para ajudar a sanar as dificuldades encontradas durante as atividades de comunicação.

No Método Direto, apesar de o professor direcionar as atividades, o aluno tem um papel ativo na própria aprendizagem. As estruturas gramaticais são ensinadas, mas

deixam de ser o centro das atividades, como acontece no método tradicional. Nessa metodologia, o professor orienta os alunos em relação às estruturas gramaticais, afim de que os mesmos sejam induzidos a utilizá-las, de acordo com as situações que vão se apresentando, durante as práticas comunicativas. Assim, alunos e professores são parceiros na caminhada rumo à aprendizagem, de maneira que as dificuldades enfrentadas pelos aprendizes possam ser sanadas por meio de exemplos apresentados pelo professor, durante as aulas.

Consideramos que apesar das muitas características positivas, o Método Direto exige algumas condições bem específicas para apresentar bons resultados. Dentre elas, podemos destacar a necessidade de um número reduzido de alunos nas salas de aula, para que seja possível a interação constante com os professores, fator esse que acaba prejudicando sua aplicabilidade, em função da realidade das escolas brasileiras, em sua maioria. Outro fator que dificulta a eficiência no funcionamento dessa metodologia é a necessidade de professores fluentes no idioma que ensinam. Essa não é a realidade de grande parte dos profissionais que trabalham com o ensino de língua estrangeira, principalmente nas escolas públicas. Diante desse cenário, usar o Método Direto nem sempre será viável.

2.3 O Método Audiolingual

De acordo com Leffa (1988), o Método Audiolingual foi criado durante a Segunda Guerra Mundial, isto porque o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e por isso tentou produzi-los o mais rápido possível. O método em questão pautava-se no princípio de que língua é fala e não escrita e, em função disso, toda a ênfase das aulas era dada nas práticas orais como exercícios de aprendizagem da nova língua. Ainda de acordo com essa metodologia de ensino, a língua pode ser vista como um conjunto de hábitos que são adquiridos de forma mecânica por meio do estímulo resposta. A psicologia behaviorista, proposta por Skinner (1957) e a linguística distribucional de Bloomfield (1933) eram as bases para a estruturação dessa metodologia de ensino.

As estruturas gramaticais eram apresentadas de forma gradativa, devendo ser internalizadas por meio de exercícios estruturais de repetição. Desta forma, ao invés de o professor ensinar regras, ele dava exemplos que deveriam ser seguidos e repetidos

exaustivamente pelos aprendizes. Ao professor cabia o papel de corrigir os erros e apresentar novo vocabulário e estruturas prontas, fato esse que resultava em um posicionamento passivo por parte dos alunos, cabendo aos mesmos apenas esperar os comandos e depois repeti-los, até que fossem memorizados.

Dentro dessa visão, o processo de aquisição de uma língua estrangeira era tratado como algo mecânico e automático, bastando que os exercícios fossem praticados, cabendo ao professor papel central e autoritário, no sentido de direcionar as atividades, apresentar as estruturas e vocabulário, além de corrigir os erros e reforçar os acertos durante as aulas.

Esse modelo de ensino enfrentou muitas dificuldades, visto que os exercícios exigidos eram considerados enfadonhos e desmotivadores, fato esse que acabava por afastar os alunos da sala de aula fazendo com que os mesmos abandonassem os cursos de língua estrangeira sem obterem sucesso. De acordo com Besse e Porquier (1984), o ensino de gramática através de exercícios estruturais, não é um ensino implícito da língua estrangeira, mas um ensino implícito das regras da descrição da gramática desta língua.

Na verdade o grande problema era que os exercícios quase sempre eram de repetição e nunca motivavam a autonomia do aluno. Os aprendizes ficavam sempre presos às estruturas prontas que eram apresentadas, e isso fazia com que não conseguissem se comunicar em situações reais de uso da língua, isto porque nem sempre o uso de um idioma, por ser muito dinâmico, obedece às estruturas preestabelecidas.

Consideramos que para se ter domínio de uma língua, é preciso ter autonomia para utilizá-la em diferentes situações de interação. Se isso não acontece, acaba gerando frustração nos estudantes. Por conseguinte, os resultados do processo de ensino dificilmente serão os idealizados.

2.4 A metodologia audiovisual

Em meados dos anos 1950, Petar Guberina, do Instituto de Fonética da Universidade de Zagreb (ex-Iugoslávia), dá as primeiras formulações teóricas do método estruturo-global-audiovisual (SGAV). De acordo com Guberina (1974 apud

Germain, 1993), os princípios da metodologia audiovisual estão ligados ao conceito da fala em situação de comunicação.

Os cursos audiovisuais podem ser classificados em três fases: os de primeira geração, nos anos 60, os de segunda geração, nos anos 70 e os de terceira, nos anos 80 (PUREN, 1988).

Os de primeira fase apresentam estrita gradação gramatical, bem linear a dos cursos audiovisuais de primeira geração, com seus exercícios mecânicos. Lembram as frases modelos dos cursos audio-orais e os processos combinados de memorização e dramatização de diálogos. Os de segunda geração são essencialmente marcados por um esforço de correção e/ou adaptação aos contextos escolares. Já os chamados de terceira geração, nos anos 80, são caracterizados por tentativas de integração de novas tendências didáticas, “nacionais-funcionais” e “comunicativas”.

Esse modelo de ensino recebeu muitas críticas em suas duas primeiras fases, isto porque privilegiava a função denotativa ou referencial da linguagem, na qual os significados são transmitidos de forma literal, em detrimento da função fática, conotativa e emotiva, ou seja, aquelas que atribuem maior importância ao contato entre interlocutores e as situações de comunicação. Dessa forma, a comunicação se tornava um ato mecânico e artificial, perdendo a espontaneidade, característica essa tão própria das situações reais de comunicação.

Já na fase classificada como terceira geração existe uma maior interação entre professor e aluno. Aquele, visto nas duas fases anteriores como autoritário e detentor do saber, passa na terceira fase a ser encarado como um parceiro, a quem se recorre nos momentos de dúvida e de onde vem o incentivo para que a comunicação possa fluir de forma autônoma e original. As correções nas estruturas gramaticais e ajustes na entonação ou pronúncia são feitas pelo professor, mas de forma discreta, sem causar constrangimento ao aprendiz, de forma que o mesmo possa sentir-se encorajado a tentar novas possibilidades, a partir das estruturas e vocabulário já internalizados.

Apesar dos resultados positivos na utilização do Método Audiovisual, a popularidade dessa metodologia de ensino começou a decair em meados dos anos 60, isto porque houve a constatação de que as habilidades comunicativas dos aprendizes não eram desenvolvidas em sua totalidade.

Assim, verifica-se que, ao contrário do que o método de ensino pregava, os erros não eram de fato tão ruins e prejudiciais, uma vez que as tentativas de acerto também

fazem parte do processo de construção do conhecimento. Outro problema apresentado por essa metodologia de ensino é que assim como acontece no Método Audiolingual, a repetição de exercícios mecânicos de memorização torna-se enfadonha e entediante após certo tempo, e isso pode desestimular os alunos.

2.5 Método comunicativo

De acordo com Brown (2001), no Método Comunicativo o professor não é o centro das atenções, como acontecia em grande parte das metodologias anteriores, passando a ser um mediador da aprendizagem. O profissional de ensino não dita as regras e diz o que é o certo ou errado, mas sim organiza o ambiente de ensino e dá o devido suporte para que a aprendizagem possa ocorrer de forma natural e efetiva. Para que isso aconteça, ele deverá propor situações de utilização do novo idioma de forma que os alunos se sintam encorajados a romper obstáculos, tais como a timidez e insegurança, para que possam interagir em sala de aula, seja com o próprio professor ou com os colegas de classe.

Nessa perspectiva, o professor é um conselheiro a quem se pode recorrer para o esclarecimento de dúvidas, do que o dono da verdade, responsável por ditar as regras para que a aprendizagem aconteça. Diante desse novo posicionamento do mestre, o aluno será responsável pela construção do seu próprio conhecimento, ou seja, ele deverá ser sujeito agente de seu desenvolvimento enquanto falante de um novo idioma. Assim, o professor continua a responsabilidade de organizar as aulas da melhor maneira possível, a fim de que a aprendizagem ocorra de forma eficiente, mas caberá ao aluno o papel de contribuir efetivamente para que esse processo aconteça de forma eficaz, uma vez que de acordo com esse método, a colaboração recíproca entre todos os sujeitos envolvidos no processo é de primordial importância.

No método comunicativo, o professor precisa ser caloroso, flexível e amigável, pois esses fatores contribuirão para baixar o filtro afetivo, como diz Krashen (1982), favorecendo, portanto, a aprendizagem. Ao profissional de ensino cabe sim o papel de corrigir o aluno durante a realização das atividades, porém essas correções devem ocorrer de forma sutil, fazendo com que o aluno perceba que errar faz parte da longa caminhada rumo ao domínio de uma nova língua.

Além de criar esse ambiente de descontração e de cooperação mútua, o professor precisa organizar situações motivadoras de uso da língua, fazendo com que o interesse pelo aprendizado e a absorção das estruturas exigidas aconteçam de forma natural e prazerosa. Para tal, todas as formas de contato entre aluno e cultura relacionada ao idioma que se estuda devem ser valorizados. Músicas, jogos, danças, comidas típicas, costumes, enfim, toda a gama de elementos culturais pertencentes à língua estrangeira estudada devem ser apresentados aos aprendizes como forma de familiarização com as situações reais de comunicação.

Para Hymes (1991), os membros de uma comunidade linguística possuem saberes de dois tipos: um saber linguístico e um saber sociolinguístico. É por isso que o método comunicativo centraliza o ensino da língua estrangeira na comunicação e interação cultural, ou seja, é preciso ensinar o aluno a se comunicar em língua estrangeira e adquirir uma competência de comunicação, um conhecimento conjugado de formas de gramática e de normas de uso. Isto porque saber se comunicar significa ser capaz de produzir enunciados linguísticos de acordo com a situação de comunicação que se apresenta. É desse fator que vem a importância do saber sociolinguístico para as práticas comunicativas.

Reafirmando o que já foi mencionado até aqui, temos Canale e Swain (apud Germain, 1993) que afirmam que uma competência de comunicação compreende uma competência gramatical, uma competência sociolinguística e uma competência estratégica. Ainda nesse sentido, Sophie Moirand (1982) afirma que competência comunicativa pressupõe a combinação de vários componentes: linguístico, discursivo, referencial e sociocultural. O método comunicativo baseia-se em todas essas afirmativas para a estruturação de suas estratégias de ensino.

A abordagem comunicativa prega que os alunos devem sentir-se à vontade para produzir em língua estrangeira, pois quanto mais o fizerem, mais estarão naturalmente internalizando estruturas essenciais para a efetiva comunicação, em situações reais de interação por meio da língua alvo. De acordo com Cestaro (1997), a aprendizagem deve ser centrada no aluno, não só em relação ao conteúdo, mas também no que diz respeito às técnicas usadas em sala de aula.

Apesar de todas as características positivas do método comunicativo expostas até aqui, essa metodologia de ensino sofreu muitas críticas, isto porque, na visão dos teóricos da língua, a mesma é rica em discurso teórico, mas pobre em tecnologia,

procedimentos e exercícios práticos. Em outras palavras, o discurso é muito convincente, porém as práticas deixam muito a desejar.

Após estudarmos as diversas características dos métodos de ensino utilizados na trajetória do ensino de língua inglesa desde sua instituição no Brasil, percebemos que nem um deles consegue dar conta da difícil tarefa de ensinar uma segunda língua, atendendo às necessidades e anseios de cada um dos envolvidos no processo. Frente a esse cenário, de certa forma frustrante, é exigida do profissional de ensino de línguas uma profunda reflexão em relação aos seus objetivos e posicionamentos durante sua prática docente. Dentro desse contexto surge o Pós-método.

3. O PÓS-MÉTODO

Muito já se discutiu sobre a busca por um método realmente eficaz, em relação ao ensino de línguas estrangeiras, e é consenso entre os estudiosos da área linguística de que nenhuma sala de aula é exatamente igual à outra. Por mais que os objetivos sejam parecidos, sempre haverá vários pontos que as diferenciam. É justamente esse o aspecto principal de enfoque do pós-método.

Almeida Filho (1999, p. 36) caracteriza uma ação de extrema importância no que diz respeito à ação do professor focado nos bons resultados de seu trabalho e na difícil função de ensinar uma língua estrangeira. Essa característica é a Competência Aplicada: “A competência aplicada é aquela que capacita o professor a ensinar de acordo com o que sabe conscientemente (teoria) e que lhe permite articular no discurso explicações plausíveis de por que ensina da maneira como ensina e por que obtém os resultados que obtém”. Em outras palavras, Almeida Filho define quais são os posicionamentos exigidos do professor desde o momento em que planeja suas aulas, até o momento em que as executa, sem falar é claro da importância da reflexão em relação aos resultados obtidos, verificando se os objetivos foram alcançados, e, caso não tenham sido, por que isso ocorreu. Para isso, é preciso que o professor tenha muito bem definido o que espera de cada aula.

Para que o professor consiga traçar os objetivos de suas aulas de forma eficiente é preciso que ele tenha muito claro quem são os alunos, qual o contexto social dos mesmos e, acima de tudo, com qual objetivo está aprendendo uma segunda língua. Uma

vez que os questionamentos onde? Quando? Para quem? E por quê? são respondidos, preparar uma aula que de fato dê resultados positivos, torna-se uma tarefa menos árdua.

Conforme exposto até aqui, os métodos usados para o ensino de língua estrangeira, por mais que tenham evoluído ao longo dos tempos, quando aplicados isoladamente, não dão conta da complexa tarefa de ensinar uma língua estrangeira, com a eficiência que se exige. Talvez isso aconteça porque na sua grande maioria, esses métodos tenham sido desenvolvidos levando-se em conta apenas os aspectos teóricos, desconsiderando-se os conhecimentos que surgem em função da prática diária de ensinar. Em outras palavras, os teóricos que desenvolvem métodos parecem não aplicá-los, e quem os aplica, os professores, não desenvolvem métodos.

Esse impasse entre teoria e prática configura um obstáculo para o efetivo ensino de línguas. O Pós-método propõem uma tomada de consciência por parte dos profissionais de ensino, a fim de que os mesmos passem e ter voz nesse processo. Ter conhecimento em relação às diversas metodologias que permeiam o ensino de línguas é primordial para o sucesso na tarefa de ensinar. Porém, é necessário que os professores percebam que seu conhecimento empírico de práticas de ensino também são fundamentais para o sucesso dessa empreitada.

De acordo com o pragmatismo americano de Dewey (1978) “... tudo deve ser ensinado em função do seu uso e da sua função na vida. Um conhecimento é considerado verdadeiro se for útil, se resolver os problemas enfrentados pelo homem” (apud GOTTSCHALK, 2007, p. 462). Assim, cabe ao professor fazer com que o ensino tenha significado. Nesse contexto, por melhor que seja o método utilizado, ele não dará conta das demandas que surgem em contextos de ensino tão heterogêneos. Daí a importância de posicionamento crítico por parte de quem ensina, a fim de que se possa adequar os diversos métodos às situações reais de ensino, de maneira que os objetivos esperados possam ser alcançados de forma satisfatória.

Kumaradivelu (2003, p. 544) define método como “uma construção da marginalidade”. Isso acontece porque, mesmo que o método seja complexo e eficiente, ele jamais conseguirá atender a todos os anseios de diferentes contextos de ensino. É muito complicado partir do pressuposto de uma condição homogênea de ensino. Muitos são os fatores a serem levados em consideração durante uma aula. É nesse sentido que se pode encarar o uso de um método em específico como “construção da marginalidade”, uma vez que aqueles que não se enquadrarem no perfil e nas

perspectivas de aprendiz ideal, exigidas pelo método, de alguma forma acabarão marginalizados durante o processo de ensino.

Diante desse problema, Kumaradivelu (2001) propõe o pós-método como um sistema tridimensional que consiste em uma pedagogia focada em três aspectos a saber: particularidade, prática e possibilidade. Esses três elementos são o tripé que embasa tal modelo de ensino.

Em relação à particularidade, entende-se a necessidade de se criar estratégias e objetivos de ensino de acordo com o contexto no qual as aulas acontecem. Importar um método de ensino artificial e que não tenha relação alguma com os sujeitos envolvidos no processo de ensino só fará com que as aulas sejam também artificiais e muito pouco contribuirá para que os resultados sejam positivos. A particularidade pede que se considere todos os aspectos, tanto os relacionados aos contextos sociais, quanto às características individuais de cada indivíduo envolvido no processo. Só assim as aulas serão significativas e produzirão o efeito que se espera na vida de cada um.

Em relação à prática, ninguém melhor do que o profissional de ensino para avaliar os pontos negativos e positivos de um método de ensino. Assim, por meio desse eterno laboratório chamado sala de aula, o professor pode aprimorar aspectos que julga deficientes em métodos já existentes; decidir quando e como aplicar tal metodologia; escolher um sistema de ensino ou outro de acordo com o contexto de ensino, além de desenvolver os seus próprios mecanismos, tendo em vista o seu contato direto com o aprendiz, no sentido de associar teoria e prática com o intuito de melhorar sua prática docente. Na visão defendida pelo Pós-método, a prática garante ao professor autonomia para a correta tomada de decisões frente às situações de desafio. Dessa forma, ele deixa de ser um mero reproduzidor de “receitas prontas” e passa a ter papel de coadjuvante nesse novo cenário de ensino de língua estrangeira.

Por fim, como terceiro pilar do tripé proposto pelo Pós-Método, temos a pedagogia da possibilidade. Esta, por sua vez, foi inspirada na **Pedagogia do Oprimido**, proposta por Paulo Freire, em 1968, segundo a qual:

Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder (FREIRE, 1987, p. 83).

Assim, dialogando com a visão de educação libertadora, proposta por Freire (Ibid.) o Pós-método propõem que o ensino de uma língua estrangeira precisa ter como foco a sua função social. A sociedade é por natureza opressora. Propiciar ao aluno o domínio de uma segunda língua é dar voz a esse sujeito para que ele possa se expressar frente ao mundo, enquanto sujeito pensante.

Nesse aspecto, o papel do professor no Pós-método é muito importante, pois muitas vezes, ou na maioria delas, os oprimidos nem se quer sabem que o são. Isto porque a opressão é um contínuo na vida dos oprimidos, de forma que os mesmos a encarem como algo natural. Fazer com que o indivíduo perceba isso e passe da passividade ao papel de protagonista de suas próprias histórias é algo muito complexo e que muito exigirá do profissional de ensino, porém, esse é o único caminho para uma sociedade mais justa.

Assim, de acordo com a perspectiva do Pós-método, o professor precisa adotar uma posição dialógica na condução de suas aulas. É importante que o aluno perceba que ele precisa ser ativo enquanto aprendiz. O aluno tem que estar consciente de sua parcela de responsabilidade frente à construção de seu conhecimento. Essa mudança de posicionamento enquanto aluno refletirá em suas atitudes como ser social, e o que se espera com isso é que ele esteja preparado para enfrentar a dominação social e aproveitar as diversas possibilidades que se descortinarão ao longo de sua vida. Talvez a única dificuldade em relação à aplicabilidade do que prega o Pós-método esteja no fato de que se faz necessário uma mudança radical de posicionamentos, tanto por parte de professores, quanto de alunos, uma vez que nada será dado pronto. Tudo precisa ser refletido, criado ou adaptado, e isso exige comprometimento, dedicação e muito trabalho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após traçarmos um panorama dos diferentes métodos de ensino desenvolvidos para o ensino de língua estrangeira, concluímos que nem um método por si só será capaz de garantir sucesso à complexa tarefa de ensinar uma língua estrangeira, visto que, conforme já foi exposto, cada abordagem apresenta aspectos positivos, mas também limitações. A esse impasse, o que se propõe como saída é o encorajamento e a capacitação para que professores adotem uma postura crítica e reflexiva em relação aos métodos utilizados, adaptando-os de acordo com as necessidades e particularidades de

seus alunos. Em outras palavras, se faz necessário que professores tenham voz, no sentido de, a partir do conhecimento teórico e de suas experiências profissionais, possam adaptar suas metodologias, compreendendo que o método, por eficiente que seja, não poderá ser usado indistintamente.

É preciso que o professor esteja preparado do ponto de vista teórico, uma vez que assim terá condições de se posicionar de forma crítica, frente aos obstáculos que se apresentarem durante sua prática docente. Assim terá condições para fazer as escolhas necessárias, de acordo com seu conhecimento teórico e também empírico. Sobretudo, é de suma importância que o professor tenha consciência sobre seu papel libertador, frente a uma sociedade opressora e injusta, fazendo com que o aluno perceba a sua importância enquanto agente na construção de seu conhecimento e transformador de sua realidade. Apenas garantir mecanismos necessários à transmissão de conhecimento não é suficiente. É preciso que o professor prepare o terreno, antes de lançar as sementes, e isso só será possível se o aprendiz perceber a força transformadora do conhecimento em suas vidas.

Muitos fatores se entrelaçam a fim de tentar dar conta da aprendizagem de uma língua estrangeira, mas nem um deles será de fato eficaz se o aluno não estiver motivado a aprender. Independente da metodologia a ser utilizada, para manter a motivação pela língua estrangeira em estudo, o aluno precisa participar do processo. Nesse sentido o professor precisa incluir o aprendiz durante a tomada de decisões. Desta maneira, ele será encorajado e se sentirá capaz de assumir uma parte da responsabilidade por sua aprendizagem. Esse posicionamento muda completamente o contexto de ensino. Com alunos motivados e cientes de seus papéis, as aulas serão canteiros muito férteis e os frutos serão abundantes.

Para uma última reflexão, de acordo com a perspectiva do Pós-método, o professor precisa adotar uma posição dialógica na condução de suas aulas. Dessa forma, a questão não é o método, ou os métodos que se utilizem a fim de que se obtenha sucesso no ensino de línguas estrangeiras. A questão é antes de tudo a forma como o profissional de ensino posiciona-se frente a essas metodologias, se como mero reproduzidor ou como sujeito reflexivo e consciente da grandeza e importância de seu papel social. Esse enfrentamento é o caminho a ser trilhado rumo a resultados positivos no ensino de LE, e, conseqüentemente, para o desenvolvimento de indivíduos ativos e

transformadores de suas realidades. de acordo com a perspectiva do Pós-método, o professor precisa adotar uma posição dialógica na condução de suas aulas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1999.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. *ELT Journal*, 17(2), 1963.

BESSE, H., PORQUIER, R., *Grammaire et didactique des langues*. Paris: Hatier-Crédif, 1984.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2001.

CHASTAIN, K. *Developing Second Language Skills*. CA: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. RJ, Paz e Terra, 1987. Campus, 2002.

GERMAIN, C. *Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: Clé International, 1993. (Col. Didactique des langues étrangères)

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOTTSCHALK, C.M.C. Uma concepção pragmática de ensino e aprendizagem. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v.33, n.3, p. 459-470, set./dez. 2007.

HOWATT, Anthony Philip Reid; WIDDOWSON, H. G. *A history of English language teaching*. 2ª ed. Oxford: Oxford University Press, 2009.

HYMES, D.H. *Vers une compétence de communication*. Paris: Crédif; Hatier; Didier, 1991. (Col. LAL).

KRASHEN, S.D. *Principle and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon Press, 1982.

KUMARAVADIVELU, B. Critical language Pedagogy, a postmethod perspective on English Language teaching. *World Englishes*, Vol. 22, n. 4, pp. 539-550, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. Towards a postmethod pedagogy. *Tesol Quarterly*, Vol. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

LEFFA, Vilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. M

MOIRAND, S. *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris: Hachette, 1982.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan; Clé International, 1988. (Col. Didactique des langues étrangères).

SCHWEITZER, Claudia. La prosodie chez les auteurs français de l'Âge classique (XVIe - XVIIIe siècle : Quelle langue ?). *Porto das Letras*, v. 6, n. 5, p. 16–32, 2020.

SKINNER, B. F. *Verbal Behavior*. NY: Appleton-Century-Corfts, 1957.