

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC  
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E  
EDUCAÇÃO - UNAHCE  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**CAROLINE ALMEIDA DA SILVA GRANDI**

**RELAÇÕES ENTRE O “PÓS-MÉTODO” NO ENSINO  
DA LÍNGUA ESTRANGEIRA E A EDUCAÇÃO  
LIBERTADORA DE PAULO FREIRE**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-Graduação em  
Educação da Universidade do  
Extremo Sul Catarinense -  
UNESC, como requisito parcial  
para a obtenção do título de Mestre  
em Educação

Orientador: Prof. Dr André  
Cechinel

**CRICIÚMA  
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

G753r Grandi, Caroline Almeida da Silva.

Relações entre o “pós-método” no ensino da língua estrangeira e a educação libertadora de Paulo Freire / Caroline Almeida da Silva Grandi. – 2017.

98 p. ; 21 cm.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2017.

Orientação: André Cechinel.

1. Pedagogia pós-método. 2. Ensino da língua estrangeira. 3. Métodos de ensino. 4. Educação libertadora. 5. Pedagogia crítica. 6. Processo ensino-aprendizagem.

I. Título.

CDD. 22. ed. 372.652

**COLOCAR FOLHA DE APROVAÇÃO**



Dedico este trabalho às pessoas mais presentes em minha vida: minha mãe, por ser sempre exemplo e inspiração. Meu grande amor, João Miguel, por estar ao meu lado incondicionalmente. Tenho muita sorte de ter vocês por perto. Dedico também ao meu avô Antônio Ribeiro, que me ensinou a ler e sempre acreditou que o aprendizado é o maior bem que podemos possuir.



## AGRADECIMENTOS

Um dia me disseram que mudar o mundo é impossível. Agradeço aqui àqueles que contrariam, todos os dias, essa afirmação. Àqueles que mudaram meu mundo de formas inimagináveis durante meus 28 anos. À minha mãe, primeiramente, minha amiga e exemplo, com amor incondicional, que sempre deixou bem claro que com esforço podemos chegar a qualquer lugar. Mãe, eu tenho certeza de que ninguém jamais recebeu mais apoio e amor do que eu tive de você. Quando eu tiver meus filhos, se conseguir ser metade da mãe que você é, eu estarei feliz.

A todos os meus queridos amigos, os quais me mostram, diariamente, o quanto o amor, as risadas e um ombro acolhedor são essenciais para uma vida feliz.

Ao meu marido, João Miguel, com eterno amor e paixão, por seu carinho e amizade em dias tempestuosos e pelo amor que sobrevive ao tempo e às feridas, aumentando a cada dia. Tenho muita sorte de te ter por perto. E que o casamento, nova fase em nossas vidas, possa ser construído com parceria, compreensão, carinho e admiração. Por todas as noites que fiquei estudando e escrevendo até quase de manhã, sem lhe dar atenção, desculpa, mas sei que você entende. Obrigada por ser quem você é.

Aos professores do PPGE da Unesc, que fizeram desses dois anos muito proveitosos e encantadores, além da Vanessa, que sempre me ajudou em tudo que precisei. Ao meu orientador, André, pela paciência, estímulo e atenção. Aos professores Fábio, Gladir e Richarles, integrantes da minha banca de qualificação, os quais me deram diretrizes para que eu pudesse desenvolver consideravelmente esta dissertação. Foi incrível construir e reconstruir conhecimento ao seu lado, pessoal.

À minha grande família gaúcha, que eu carrego todos os dias no coração e faz parte de quem eu sou. A meu pai, que ajudou bastante para que eu chegasse até aqui. À minha nova família içarense, muito obrigada pelo apoio e ajuda que vocês me deram nessa caminhada.

A meus colegas de trabalho no Yázigi, em especial a Madelon e Letícia, por confiarem no meu trabalho quando nem eu mesma achei que podia. Que equipe! Vocês me inspiram a cada dia. Aprender e ensinar com vocês é sempre um prazer.

Agradeço também à Pitty, que me deixou em janeiro deste ano, pois mesmo quando eu estava em meus piores dias, recebia-me na porta de casa, abanando o rabo, como se eu fosse a pessoa mais importante no

mundo. Que saudades!

Não foi fácil chegar aqui. Dessa forma, gostaria de agradecer a todos aqueles que sempre investiram em mim: os ótimos professores que tive em minha vida. Com vocês, também meus pilares, eu divido essa alegria. E que continuemos acreditando em fazer do mundo um lugar melhor, nem que seja através de pequenas revoluções na sala de aula.





“Ninguém ignora tudo. Ninguém sabe tudo. Todos nós sabemos alguma coisa. Todos nós ignoramos alguma coisa. Por isso aprendemos sempre”

Paulo Freire



## RESUMO

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeira. Objetiva investigar a aproximação entre o conceito de “pós-método”, tal como definido por B. Kumaravadivelu, com a perspectiva freiriana de educação libertadora e a pedagogia crítica no ensino de língua estrangeira. Para tanto, trago apontamentos sobre os métodos de ensino da língua estrangeira na história e a relação entre os mesmos e o contexto histórico-social no período em que foram desenvolvidos. A partir disso, abordo o pós-método e as reflexões sobre a sua dimensão política no contexto histórico atual e suas relações com a pedagogia crítica e a educação libertadora. Realizar essa relação possibilita uma abertura da aula de línguas a questões mais políticas, já que a finalidade do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras deve ser norteada conforme o contexto histórico e o momento cultural vivido pelos estudantes para que seja significativa. Conclui-se que, dentro do ensino de línguas, também é de extrema importância o desenvolvimento do pensar reflexivo, crítico, criativo, ético e autônomo numa prática dialógica. Essas relações possibilitam oportunidades de desenvolvimento da consciência do estudante, que consegue se reconhecer no mundo e com o mundo e projetar a transformação de sua realidade através do uso da língua estrangeira a qual está a aprender. A metodologia adotada neste estudo possui caráter bibliográfico, que implica leitura reflexiva e investigativa, acompanhada de análise e realização de relações entre os teóricos. Como suporte teórico deste estudo foram usados autores como Paulo Freire, Kumaravadivelu, Leffa, Giroux, Brown, entre outros.

**Palavras-chave:** Pós método, Educação Libertadora, Pedagogia Crítica, Ensino-Aprendizagem, Língua Estrangeira.



## ABSTRACT

This research aims at studying the teaching and learning of foreign languages. Its objective is to investigate the approximation among Kumaravadivelu's post-method and the Freirean perspective of liberating education, and the critical pedagogy in the teaching of foreign languages. Therefore, I bring notes on the methods of teaching foreign languages in history and the relationship between them and the historical-social context in the period in which they were developed. From this point, I approach the post-method and the reflections on its political dimension in the current historical context and its relations with critical pedagogy and liberating education. This relationship makes it possible to open the language classroom to more political issues, since the purpose of teaching and learning foreign languages should be guided by the historical context and the cultural moment experienced by the students in order to be meaningful. Then, we can conclude that, within language teaching, the development of reflexive, critical, creative, ethical, and autonomous thinking in a dialogic practice is also extremely important. These relationships provide opportunities for the development of student awareness, when He/She can recognize him/herself in the world and with the world. Also, the students can project the transformation of their reality through the use of the foreign language they're learning. The methodology adopted in this study has a bibliographic character, which implies reflective and investigative reading, accompanied by the analysis and realization of relations between the theorists. As theoretical support of this study, I used authors such as Paulo Freire, Kumaravadivelu, Leffa, Giroux, Brown, among others.

**Keywords:** Post-Method, Liberating Education, Critical Pedagogy, Teaching-Learning, Foreign Language.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>10</b>
<b>1 APONTAMENTOS SOBRE OS MÉTODOS NO ENSINO DE LINGUA ESTRANGEIRA</b> .....	<b>18</b>
1.1 TRADUÇÃO E GRAMÁTICA .....	20
1.2 MÉTODO DIRETO .....	22
1.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.4 MOMENTO DE TRANSIÇÃO .....	<b>Erro! Indicador não definido.</b>
1.5 SUGESTOLOGIA DE LOZANOV .....	25
1.6 MÉTODO DE APRENDIZAGEM POR ACONSELHAMENTO..	26
1.7 MÉTODO SILENCIOSO .....	26
1.8 RESPOSTA FÍSICA TOTAL .....	27
1.9 ABORDAGEM NATURAL .....	28
1.10 COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM .....	28
1.11 ABORDAGEM ORAL .....	29
1.12 ABORDAGEM COMUNICATIVA .....	29
<b>2 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ERA PÓS-MÉTODO</b> .....	<b>32</b>
2.1 MACROESTRATÉGIAS .....	34
2.2 DIMENSÃO POLÍTICA DAS MACROESTRATÉGIAS PROPOSTAS POR KUMARAVADIVELU .....	46
<b>3 APONTAMENTOS SOBRE PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA LIBERTADORA</b> .....	<b>50</b>
3.1 “NINGUÉM LIBERTA NINGUÉM, NINGUÉM SE LIBERTA SOZINHO”: O CARÁTER COLETIVO .....	53
3.2 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA .....	55
3.3 A CONCEPÇÃO LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO .....	56
3.4 A AUTONOMIA COMO FORMA DE LIBERTAÇÃO.....	57
3.5 A DIALOGICIDADE COMO PRÁTICA DE LIBERDADE .....	59
3.6 OS TEMAS GERADORES .....	62
3.7 OS CÍRCULOS DE CULTURA .....	65
3.8 A CONSCIENTIZAÇÃO DO SER HUMANO INACABADO.....	67
<b>4 RELAÇÕES ENTRE A ERA PÓS-MÉTODO, A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E A PEDAGOGIA CRÍTICA</b> .....	<b>68</b>
<b>5 CONCLUSÃO</b> .....	<b>84</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>89</b>





## 1 INTRODUÇÃO

Quando se fala em ensino de línguas estrangeiras, a palavra método é muito utilizada. Isso porque os métodos são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância (BROWN, 1997). O método é um processo organizado, lógico e sistemático de apresentação e desenvolvimento de uma aula. Dessa forma, a busca por um método “perfeito”, de ampla aplicação, foi durante bastante tempo uma obsessão (BROWN, 2007). Acreditava-se na possibilidade de desenvolvimento ou descoberta de um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com diversos estudantes. No entanto, será que esse método “perfeito” seria capaz de dar conta das diferenças culturais, políticas, geográficas, entre outras, em qualquer meio em que estivesse sendo utilizado?

Não é de hoje que a questão da utilização de métodos vem sendo discutida no campo de ensino das línguas estrangeiras. Muitos autores já trataram de apresentar bons métodos e outros tantos de criticá-los. Larsen-Freeman (1986) é uma das pesquisadoras que trabalha a questão dos métodos de ensino, abordando os mitos em torno deles. Ela traz uma preocupação a respeito do tema, afirmando que os métodos não são culturalmente adequados. Ou seja, o problema está na aplicação padronizada em sala de aula, sem que seja considerado o contexto histórico-social onde essa aula está ocorrendo. Métodos são socialmente construídos e, dessa maneira, não podem ser transferidos de um contexto para outro. Assim, acabam sendo somente reproduzidos em sala de aula sem uma preocupação com a realidade dos alunos e dos professores. Não obstante, conforme Freire (2001) observa, o conhecimento é algo a ser construído na coletividade. O autor também afirma que a reflexão do educador quanto à sua prática é fundamental. Sua pedagogia se caracteriza por defender a libertação dos marginalizados de sua condição alienada, para que estes possam se comunicar, agir e pensar de maneira crítica. Segundo Freire (2001), a alienação acontece quando o ser humano deixa de ser o centro ou referência de si mesmo, não escolhe horário ou ritmo de trabalho, nem tem autonomia com relação a sua vida. O ser alienado não é capaz de ter objetivos próprios ou de compreender a realidade. Em poucas palavras, “um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal, mas com olhos alheios”

(FREIRE, 2001, p. 35).

Os métodos de ensino de língua estrangeira, seguidos sem questionamento, não consideram o papel ativo do estudante, nem suas crenças, costumes, preferências, objetivos, necessidades e interesses. O mesmo geralmente acontece em relação ao professor, que acaba limitado a reproduzir e apenas transmitir o conteúdo da aula. Ou seja, o professor é neutralizado em sua prática. Dessa forma, sustenta-se a ideia implícita ou explícita de que o professor tudo sabe e o aluno está ali apenas para absorver aquilo que o educador tem a dizer. Assim, seria impossível pensar a questão da autonomia, ou uma prática política no ensino de língua estrangeira a partir da ideia de método. Paulo Freire (2001) faz uma crítica a esse tipo de educação, a qual denomina Educação Bancária. Na visão freiriana, esse modelo de educação cria então uma relação vertical entre o educador e o educando. A educação vista por essa ótica tem como finalidade, intencional ou não, a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente.

A educação, à luz dos pensamentos de Freire, teria o caráter libertador e não domesticador, contrariando o modelo de uso dos métodos na língua estrangeira. Seria uma práxis educativa capaz de libertar o homem de toda situação de opressão. Freire (2014, p. 47) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”. O autor alega que, quando um professor entra em sala, este “deve estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tem” (FREIRE, 2014, p. 47). Assim sendo, como é possível não se limitar a “transferir conhecimento” quando se segue um método para o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira?

Como alternativa ao uso dos métodos não contextualizados, alguns autores propõem o conceito de “pós-método” no ensino de língua estrangeira. Um dos principais autores que abordam o assunto é Kumaravivelu (2003), que discute 10 macroestratégias a serem usadas em uma pedagogia pós-método. Elas são entendidas como planos gerais que provêm dos conhecimentos teórico, empírico e pedagógico relativos ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira.

A partir da experiência, o educador vai ser capaz de desenvolver uma abordagem própria que poderá partir de um método ou abordagem preexistente, mas que refletirá suas crenças, valores, princípios e experiências. Segundo o autor, a pedagogia do pós-método nos permite

superar as limitações da pedagogia baseada em métodos. A pedagogia do pós-método segue não somente no sentido de estratégias de sala de aula, mas de experiências histórico-políticas e socioculturais, que direta ou indiretamente influenciam a educação na língua estrangeira. Então, por que não desenvolver essa força política de uma proposta pós-metodológica?

Uma das dez macroestratégias de Kumaravadivelu (2003) é “garantir a relevância social”, a qual sugere que se leve em consideração o meio social, político e cultural em que o professor e o aprendiz da língua estrangeira estão situados. O autor afirma também que “qualquer pedagogia com base no pós-método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 69). A afirmação leva-nos ao fato de que o educador tem uma grande responsabilidade ao mediar o aprendizado e o auxílio para que o estudante chegue por si mesmo à conscientização de sua realidade. Isso transforma significativamente o ensino e a aprendizagem de línguas, fazendo com que esse processo passe a ser mais significativo para o aluno. Como afirma Freire (2001), a possibilidade de transformação está no estabelecimento de uma relação diferente com o conhecimento e com a realidade. Dessa forma, é fundamental a conscientização e a formação do professor para inaugurar uma relação diferente com o conhecimento e com a realidade.

Isso leva-nos a ponderar sobre o porquê de, apesar de longos anos dedicados à discussão sobre o processo de ensino e aprendizagem da língua estrangeira, ainda existam vários questionamentos sobre sua eficiência nas escolas no Brasil. Na maioria dos casos, segundo pesquisa realizada por Scheyerl (2009), o ensino de línguas nas escolas regulares, públicas e privadas tem sido baseado puramente nos aspectos gramaticais. Por isso, muitas vezes é considerado maçante e desinteressante, o que afasta os alunos de qualquer entendimento acerca do funcionamento contextual da língua e seu real uso para forma de comunicação efetiva. Sobre esse conflito, Paiva (2006, p. 108) ainda afirma que no contexto brasileiro, existe uma forte crença de que não se aprende língua estrangeira nas escolas de ensino básico. De fato, a maioria das escolas foca apenas a gramática e a tradução e, algumas vezes, a leitura. As habilidades orais são geralmente ignoradas. É senso comum no Brasil que, se alguém quer aprender uma língua, deve ir para uma escola de idiomas.

Freire (2001) já sinalizava o resultado desse tipo de educação: o

homem destemporalizado - acrítico, desenraizado, acomodado. Além de contextualização e comunicação efetiva, Freire (2001) fala de consciência política e leitura da realidade através da experiência de ensino e aprendizagem. Como defensor de práticas críticas, Freire (2001) exhibe a necessidade da redefinição do papel do professor, assim como o fazem também os autores que defendem o pós-método no ensino de línguas estrangeiras. A ideia é que o professor desperte no aprendiz a vontade da busca pelo direito de transformar o mundo, de ser consciente do que faz, através da práxis, da reflexão e da ação. Ou seja, a ética do ensinar não pode ceder lugar ao mero adestramento a partir de um idioma.

O professor de línguas deve ter em mente o momento sócio-histórico em que vive e compreender os discursos ideológicos que influenciam seu ensino e o aprendizado dos estudantes. Destaco a pertinência de um trabalho de tal natureza, uma vez que a ideia de pós-método ainda é nova e merece circulação no contexto brasileiro. Nesse sentido, a presente pesquisa tem o objetivo geral de investigar a aproximação entre o conceito de "pós-método" de Kumaravadivelu com a perspectiva freiriana de educação libertadora no ensino de língua estrangeira.

Realizar essa relação entre Freire e Kumaravadivelu possibilitaria uma abertura da aula de línguas a questões mais políticas, já que a finalidade do ensino e da aprendizagem das línguas estrangeiras deve ser norteada conforme o contexto histórico e o momento cultural vivido pelos estudantes para que seja significativa. Tanto a ideia de pós-método quanto a pedagogia crítica seguem nessa direção, sinalizando para uma educação promotora de cidadania, que incentive o desenvolvimento da consciência intercultural. Dessa forma, relacionar os dois conceitos é de suma importância para que se tenha uma visão mais abrangente da sala de aula de língua estrangeira. Nesse sentido, a fim de conduzir o ensino de língua estrangeira de forma mais inclusiva, os professores precisam entender e discutir o mundo, o momento social, político e econômico do qual fazem parte.

Para investigar a aproximação entre o pós-método e a pedagogia crítica, pretendo, no primeiro capítulo, problematizar a noção de método no ensino de língua estrangeira, trazendo apontamentos sobre os métodos de ensino da língua estrangeira na história e a relação entre os mesmos e o contexto histórico-social no período em que foram desenvolvidos. Assim, almejo também compreender momentos importantes de como o ensino de língua estrangeira se desenvolveu e

constituiu no mundo e no Brasil, para entender a sua configuração atual.

No segundo capítulo, pretendo abordar o pós-método no ensino de língua estrangeira e refletir sobre a sua dimensão política no contexto histórico atual, através de análise das macroestratégias propostas por Kumaravadivelu e problematizações a respeito da ideia de pós-modernidade. Para tanto, busco analisar as ideias de ruptura com o tradicional propostas no prefixo ‘pós’ e levantar questões a respeito das mudanças sociais, econômicas e tecnológicas que levam a educação, e mais especificamente o ensino de língua estrangeira, a estar sempre em transformação.

No terceiro capítulo, pretendo refletir sobre o conceito de educação democrática segundo a visão freiriana, trabalhar as questões de autonomia e promoção da liberdade em sala de aula, além de fazer apontamentos sobre esses conceitos dentro do modelo de educação atual, relacionando-os com as aulas de línguas.

No quarto capítulo, procuro relacionar o pós-método e a educação libertadora, abordando as alternativas para o ensino-aprendizagem de línguas no contexto atual. Dessa forma, espera-se, ao final da pesquisa, contribuir para o campo da linguística aplicada, do ensino e aprendizagem de língua estrangeira e da educação, bem como fornecer subsídios para professores da língua estrangeira, através da propagação do estudo para educadores da área.

Quanto à metodologia, a presente investigação se constitui pelas seguintes etapas: elaboração do plano de trabalho; levantamento bibliográfico dos estudos de Freire e Kumaravadivelu, além de outros teóricos; fichamento; análise e interpretação; redação do texto. O método é a pesquisa bibliográfica, com leitura reflexiva e investigativa, acompanhada de análise e realização de relações entre os teóricos.

Nesse sentido, afirma-se a importância de justificar a pesquisa bibliográfica. Esse cuidado convém para que não haja confusão entre revisão bibliográfica e pesquisa bibliográfica. Isso porque enquanto a primeira é considerada base para toda e qualquer pesquisa científica - é o “mapeamento teórico” do estado atual das discussões, debates e contribuições a partir das quais o pesquisador irá analisar o seu objeto e propor soluções -, a segunda implica um conjunto ordenado e articulado de fundamentos teóricos que subsidiam o objeto de estudos e buscam por soluções. Ademais, a pesquisa bibliográfica vai além da simples observação dos dados contidos nas fontes, pois imprime sobre eles a teoria, a compreensão crítica do significado neles existentes (LIMA; MIOTO, 2007). É esse o tipo de pesquisa que este estudo realiza.

Lima e Mioto (2007) apresentam a pesquisa bibliográfica em três passos, sendo eles: a exposição do método, a construção do desenho metodológico/escolha dos procedimentos e a apresentação do percurso da pesquisa. No primeiro passo, procura-se apresentar o “caminho do pensamento” e a “prática exercida” na apreensão da realidade. É a metodologia que explicita as opções teóricas fundamentais. Nesse momento se faz a opção pela narrativa teórica a qual viabilizará a construção do objeto de pesquisa.

Na presente pesquisa serão consultados autores com reconhecida contribuição tanto no que se refere à temática do ensino de língua estrangeira e pós-método quanto à prática libertadora e educação crítica. São eles Freire, Kumaravadevelo, Brown, Larsen-Freeman, dentre outros. Além disso, será realizado um estudo sobre a história dos métodos de ensino e aprendizagem na língua estrangeira e a história desta no Brasil.

No segundo passo, aparece a escolha do método. Escolhi o método dialético, pois o mesmo leva o pesquisador a trabalhar sempre considerando a contradição e o conflito, o movimento histórico, além de apreender em todo o percurso de pesquisa as dimensões filosóficas, material/concreta e política que envolvem seu objeto de estudo. Esse método implica revisão e reflexão crítica (IANNI, 1988).

Na construção do desenho metodológico e escolha dos procedimentos, de acordo com Salvador (*apud* LIMA e MIOTO, 2007), há quatro sequências de procedimentos que devem ser cumpridas na pesquisa bibliográfica:

a) Elaboração do projeto de pesquisa: escolha do assunto, formulação do problema de pesquisa e elaboração do plano que visa buscar respostas às questões formuladas.

b) Investigação das soluções: levantamento da bibliografia e das informações contidas na bibliografia. Estudo dos dados e informações. Os resultados da pesquisa dependem da quantidade e da qualidade dos dados coletados.

c) Análise explicativa das soluções: análise da documentação, exame do conteúdo das informações. É construída sob a capacidade crítica do pesquisador para explicar ou justificar os dados e /ou informações contidas no material selecionado.

d) Síntese integradora: é o produto final do processo de investigação, resultante da análise e reflexão dos documentos. Compreende as atividades relacionadas à apresentação do problema, investigação rigorosa, visualização de soluções e síntese. Momento de

conexão com o material de estudo, para leitura, anotações, indagações e explorações, cuja finalidade consiste na reflexão e na proposição de soluções.

De posse do material bibliográfico, passa-se à leitura. Embora seja tarefa corriqueira, convém atenção às orientações de como ler os textos teóricos. Salvador (1986) orienta que sejam realizadas leituras sucessivas do material para obter as informações e/ou dados necessários em cada momento da pesquisa, identificando-as como: a) leitura de reconhecimento do material bibliográfico – consiste em uma leitura rápida que objetiva localizar e selecionar o material de interesse; b) leitura exploratória – também consiste em uma leitura rápida cujo objetivo é verificar se as informações e/ou dados selecionados interessam para o estudo; c) leitura seletiva – procura determinar o material que de fato interessa, relacionando-o diretamente aos objetivos da pesquisa; d) leitura reflexiva ou crítica – estudo crítico do material orientado por critérios determinados a partir do ponto de vista do autor da obra, tendo como finalidade ordenar e sumarizar as informações ali contidas; e) leitura interpretativa – é o momento mais complexo e tem por objetivo relacionar as ideias expressas na obra com o problema para o qual se busca resposta.

Outra etapa importante da pesquisa bibliográfica é o fichamento ou tomada de apontamentos. Segundo Martins (2008), o fichamento é o meio mais tradicional de organização de textos selecionados. À medida que o pesquisador vai tendo acesso às fontes de referência, ele vai transcrevendo os dados em fichas ou num arquivo de computador. Nessa etapa, é importante saber distinguir o essencial do acessório. Deve-se evitar o acúmulo de material excessivo, construindo apontamentos com reflexão e sobriedade. Nesse trabalho, procedi com as duas formas de fichamento.

Fichar um texto significa sintetizá-lo, o que requer leitura atenta do texto, sua compreensão, a identificação das ideias principais e seu registro escrito de modo conciso, coerente e objetivo. Pode-se dizer que esse registro escrito é um novo texto, cujo autor é o fichador (MARTINS, 2008, p. 153).

O terceiro passo da pesquisa bibliográfica, segundo Lima e Miotto (2007), é a apresentação do percurso da pesquisa. Ou seja, o detalhamento do caminho percorrido pelo pesquisador na coleta de dados e análise.

Finalizando, reafirma-se então que a pesquisa bibliográfica é um importante procedimento na produção de conhecimento científico capaz

de gerar novas hipóteses ou interpretações (LAKATOS, 2010). Trata-se de um trabalho minucioso — requer tempo, dedicação e atenção por parte de quem resolve empreendê-la. Realizar uma pesquisa bibliográfica relacionando os estudos de Freire com a ideia de pós-método no ensino da língua estrangeira pode gerar diversas interpretações. Dessa forma, é preciso cuidado para que o foco continue em abrir a sala de aula de línguas para discussões mais políticas e contextualizadas. Assim, busco, no capítulo a seguir, compreender os métodos de ensino de língua estrangeira e como se deu seu desenvolvimento, como subsídio para entender como se chegou ao pós-método e quais suas relações com a educação libertadora.



## 2 APONTAMENTOS SOBRE OS MÉTODOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A criação e a mudança dos métodos de ensino de língua estrangeira na história refletem o tipo de proficiência necessário para a época e o contexto histórico e social no período em que foram desenvolvidos. Refletem também a evolução das teorias, do pensamento, da prática ou da aplicação dos métodos. Ademais, demonstram a percepção de língua e linguagem num determinado período, o que também influencia em como as pessoas de cada época aprendem um idioma. Isso porque a forma como a língua é percebida reflete fortemente na maneira como ela é ensinada.

Assuntos relacionados a métodos de ensino despertam grande curiosidade e interesse no ensino de línguas estrangeiras. Segundo Brown (2007), a busca por um método perfeito foi durante muito tempo uma obsessão. Ou seja, acreditava-se na possibilidade de desenvolvimento de um método que pudesse ser aplicado em todos os contextos e com diferentes estudantes. Dessa forma, diversas metodologias foram desenvolvidas, testadas e utilizadas na história.

No entanto, cada nova metodologia de ensino que surgia tinha a pretensão de corrigir todos os erros das anteriores. Conforme afirma Prator (1979, p. 5), os defensores e adeptos de um método novo “negavam a validade” dos métodos anteriores, o que fazia com que os métodos fossem sempre um tanto fragmentados. Em suma, cada método novo busca, em geral, romper radicalmente com o anterior. Ainda assim, para Brown (2007), cada novo método que rompe com seu antecessor traz consigo alguns dos aspectos positivos das práticas já difundidas.

O exato número de métodos utilizados ao longo da história não é claro. Diferentes livros falam em números e nomes diversos. Contudo, dois livros publicados em meados dos anos 1980 (LARSEN-FREEMAN, 1986 e RICHARDS; RODGERS, 2001), referências importantes para professores de línguas estrangeiras, fornecem uma lista de pelo menos onze métodos bastante utilizados. Discorro sobre eles mais adiante neste capítulo.

No entanto, seria errado supor que esses onze métodos fornecem onze caminhos completamente diferentes para o ensino de línguas. Na verdade, há uma considerável sobreposição de teorias de ensino. Às vezes, como Rivers (1991, p. 283) sublinha, o que parece ser um método totalmente novo é mais uma variante dos métodos existentes apresentados com “a tinta fresca de uma nova terminologia que camufla

suas semelhanças fundamentais”. Kumaravadivelu (2003, p. 24) destaca o fato de que “o termo método usado nos estudos sobre o ensino de línguas estrangeiras não se refere ao que os professores realmente fazem em sala de aula; o termo refere-se a métodos criados por estudiosos da área”<sup>1</sup>.

Sejam quais forem os motivos – sociais, econômicos, comerciais ou devido às guerras –, a necessidade de fazer contato com falantes de outro idioma existe há muito tempo. Afirma-se que os primeiros a aprender línguas diferentes o fizeram através de contato direto com falantes nativos. Em síntese, não havia um ensino sistematizado. Essa organização do ensino de uma segunda língua, segundo Germain (1993), remonta à conquista gradativa dos sumérios pelos acadianos – do ano 3000 a.C., aproximadamente, até por volta do ano 2350 a.C. Os acadianos adotaram o sistema de escrita dos sumérios e aprenderam a língua dos povos conquistados visando ter acesso à sua religião e cultura. Trata-se, portanto, do primeiro tipo de aprendizagem de uma língua estrangeira de que se tem registro. No entanto, ainda não havia o que viria a se chamar de método de ensino. Segundo Puren (1988), a necessidade do método para o ensino-aprendizagem de um idioma se intensificou quando o latim se tornou uma língua internacional. Era utilizada em igrejas, escolas, negócios e publicações acadêmicas sobre filosofia, literatura e ciências.

O Brasil, no entanto, nem sempre seguiu os métodos de ensino de língua estrangeira na mesma cronologia em que foram inventados e testados. Leffa (1999) expõe que, por aqui, existe muita cópia do que foi utilizado no exterior, além de submissão de nossa cultura às outras que temos acesso.

É óbvio que um país não pode viver fechado dentro de si mesmo, mas parece que ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras. Isso fica mais evidente no caso da língua estrangeira, uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros. Historicamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns

---

<sup>1</sup> Todas as traduções nesta dissertação são de minha autoria.

decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto, etc.). O método direto, por exemplo, foi introduzido no Brasil em 1931, ou seja, 30 anos depois de sua implementação na França. (LEFFA, 1999, p. 23)

A seguir, trago apontamentos sobre os métodos de ensino de línguas em alguns momentos decisivos na história e a relação entre eles e o contexto histórico-social no período em que foram desenvolvidos.

### 1.1 TRADUÇÃO E GRAMÁTICA

De acordo com registros da história do ensino de idiomas, o primeiro método foi chamado Tradução e Gramática. Conforme Howatt (1984), o também conhecido Método Clássico foi desenvolvido na Prússia, no final do século 18, ainda que alguns autores defendam que o método já era utilizado anteriormente. O objetivo era a leitura e a interpretação de textos através do estudo da gramática, com o uso de dicionários. Além disso, visava levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura do povo cuja língua estudava. Entretanto, de acordo com Cook (2003), essa meta estava muito distante da realidade das escolas, onde a aprendizagem ficava limitada ao ensino de regras gramaticais e listas de palavras.

O método ia ao encontro das necessidades da época, já que também enfatizava a razão, a lei e a lógica. Funcionava de forma dedutiva, pois seguia da regra para o exemplo, através de três passos. São eles, segundo Leffa (1988), (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema).

Segundo Brown (2007), tudo começou com o ensino de latim e grego, que na época eram sinônimos de língua estrangeira nas escolas. O latim foi considerado indispensável para uma educação superior adequada durante muito tempo. Entretanto, a prática oral da língua não era o foco das aulas, já que o importante era a proficiência em leitura.

Para Larsen-Freeman (1986), dentro do que se viu sobre o método de Tradução e Gramática, se o aluno é capaz de traduzir de uma língua para outra, ele é considerado um aprendiz de sucesso. Essa abordagem, apesar de muito criticada através dos anos, continua sendo empregada até hoje em algumas escolas, ainda que esporadicamente e

com adaptações. Richards e Rodgers (2001, p. 6) criticam o fato de que muitas escolas utilizaram e ainda utilizam o chamado Método Clássico:

Ele é lembrado com desgosto por milhares de estudantes, para os quais o aprendizado de uma língua estrangeira significava uma experiência tediosa de memorização de infinitas listas de gramática e vocabulário em tentativas de produzir traduções perfeitas de prosa empolada ou literária.

Por outro lado, alguns autores afirmam que é possível entender o porquê do uso tão difundido desse método: o fato de ele não requer habilidades avançadas do professor. Além disso, segundo Brown (2007), os testes baseados em gramática e tradução são fáceis de serem corrigidos e geram uma pontuação objetiva. No entanto, este fato não considera o sucesso da aprendizagem da língua.

No Brasil, o ensino de línguas iniciou-se com a chegada dos portugueses, que vieram para colonizar os que aqui já viviam. Em 1549, os padres jesuítas chegaram ao território, e em seguida perceberam que precisavam de uma estratégia para atrair os indígenas para a Igreja Católica. Dessa forma, previram, eles passariam a respeitar as regras de Portugal. Conforme Gomes (2009), a solução estava na língua. Conhecendo o tupi, os padres poderiam subordinar os índios aos seus propósitos e, ao mesmo tempo, convertê-los ao cristianismo, o que era de seu interesse. Além disso, começaram a ensinar, aos poucos, o português para os catequizados. Ainda segundo Gomes (2009), o método utilizado era muito parecido com o de tradução e gramática, mas não existia um ensino formal.

De acordo com Leffa (1999), o ensino formal de língua estrangeira no Brasil teve início em 1809, com um decreto assinado pelo Príncipe Regente de Portugal, que mandou criar uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. No entanto, esse ensino somente se intensificou na época do império, o que não mudou de modo significativo a forma em que era trabalhado em sala de aula. Segundo o autor, “a metodologia para o ensino das chamadas línguas vivas era a mesma das línguas mortas: tradução de texto e análise gramatical” (LEFFA, 1999, p. 25). Contudo, esse continuou sendo o método oficial durante bastante tempo e, segundo alguns autores, ainda é bastante utilizado hoje em nossas salas de aula, o que gera críticas entre os estudiosos do ensino e aprendizagem de línguas.

## 1.2 MÉTODO DIRETO

As reações contrárias ao método de Tradução e Gramática deram origem ao Método Direto, que, segundo Cook (2003), buscava responder às novas necessidades e anseios sociais do século XX. As relações internacionais no campo da política e do comércio são fatores que influenciaram a mudança do perfil dos aprendizes de língua estrangeira. Nesse momento, havia necessidade do ensino das habilidades orais, o que levou ao surgimento do Método Direto, cujo objetivo era a comunicação na língua-alvo. Para tanto, a língua materna não devia ser usada durante as aulas, ou seja, o aprendiz deveria associar os significados diretamente com a língua-alvo.

O método foi baseado na teoria associacionista da psicologia, segundo a qual a associação é o princípio básico da atividade mental. Dentro dessa visão, a aprendizagem é um “um processo cego e mecânico de associações de estímulos e respostas, provocado e determinado pelas condições externas, ignorando a intervenção mediadora de variáveis referentes à estrutura interna” (SACRISTÁN; PEREZ-GÓMEZ 2000, p. 29).

No Método Direto, a gramática deveria ser aprendida de forma indutiva, ou seja, através do uso da língua-alvo. Basicamente, a transmissão do significado é realizada através de gestos, objetos reais e gravuras, nunca de tradução. O aluno deve aprender a pensar na língua. Contudo, as aulas e livros eram formados por frases artificiais e descontextualizadas, sem correspondência na vida real dos estudantes.

Segundo Leffa (1988), o Método Direto foi introduzido no Brasil em 1931 no Colégio Pedro II, através de uma reforma radical no método de ensino. No entanto, conforme o autor explica, o método teve sempre dificuldade em se expandir. Isso devido ao fato de que os professores, na maioria das vezes, não tinham os pré-requisitos linguísticos exigidos (fluência oral e boa pronúncia) ou não possuíam a insistência necessária para manter a ênfase na fala durante bastante tempo diariamente. O método obteve grande sucesso, no entanto, nos cursos livres de idiomas. Segundo Brown (2007, p. 22), isso se deve ao fato de que “quase todo método pode ser bem sucedido quando clientes estão dispostos a pagar um valor alto por turmas pequenas, atenção individual e estudo intensivo”. Entretanto, nas escolas, o uso do Método Direto tornou-se difícil. Muitos currículos escolares voltaram a utilizar o Método da Tradução e Gramática ou passaram a focar mais as aulas em ensino de leitura do que na compreensão e prática oral. Conforme Chagas (1957,

p. 99), o problema foi a superficialidade do uso que “tomou apenas a forma exterior, captou simplesmente a liturgia, sem penetrar-lhe o verdadeiro e profundo sentido”.

### 1.3 MÉTODO AUDIOLINGUAL

As frases descontextualizadas do Método Direto também sofreram algumas críticas. Além do mais, Richards e Rodgers (2001, p. 11) comentam que, “apesar da popularidade do Método Direto na Europa, nem todos o abraçaram com entusiasmo, pois lhe faltava uma base metodológica sólida, o que foi alcançada no Método Audiolingual”. De acordo com Leffa (1988), isso se deve ao fato de que diversos linguistas e falantes nativos foram contratados para ajudar no desenvolvimento do método. Ademais, as turmas de aprendizagem foram reduzidas, e o tempo foi utilizado com liberdade pelos aprendizes. Entretanto, tudo isso só aconteceu devido à necessidade da época e ao contexto histórico e social do período. O método nasceu durante a Segunda Guerra Mundial, no momento em que o exército americano precisou de falantes fluentes em várias línguas estrangeiras e não os encontrou. A solução foi produzir esses falantes da maneira mais rápida possível.

Como já citado anteriormente, os métodos de ensino de idiomas foram motivados e influenciados, em grande parte, por teorias advindas da Linguística e da Psicologia, dentre outras ciências. No caso do Método Audiolingual, o suporte foi o Behaviorismo.

A palavra inglesa *behaviour* (RU) ou *behavior* (EUA) significa “comportamento”, “conduta”. Dessa forma, os behavioristas acreditam que a conduta dos indivíduos é observável, mensurável e controlável, da mesma forma que os fatos e eventos nas ciências naturais e nas exatas. Para Paiva (2006), a língua passa a ser vista como um conjunto de hábitos e não mais de regras que devem ser memorizadas:

O método é guiado pelos seguintes princípios: (1) deve-se aprender a língua e não sobre a língua; (2) as estruturas devem vir em uma sequência gramatical; (3) as estruturas devem ser praticadas até serem automatizadas; (4) as regras gramaticais devem ser aprendidas intuitivamente através de analogia; (5) os hábitos linguísticos são formados pela saturação da prática. (PAIVA, 2006, p. 129)

O método Audiolingual tem foco na língua enquanto código, e não comunicação. Ou seja, a forma e as estruturas são bastante importantes na aprendizagem, já que, dentro desse método, aprender uma língua consiste em dominar os blocos construtivos e saber usar as regras através das quais esses blocos são combinados. Como a ideia é a decodificação de palavras, aspectos estruturais da língua e ampliação de vocabulário, alguns críticos diziam que a prática fazia com que os aprendizes adquirissem hábitos automatizados e que alguns estudantes tinham dificuldade em passar do automatismo à expressão espontânea da língua em situações reais. Há muita repetição e respostas automáticas, e pouca comunicação efetiva. Além disso, segundo Leffa (1988), a motivação decrescia rapidamente, devido ao fato de que os exercícios estruturais aborreciam os alunos. Apesar das diversas críticas ao ensino audiolingualista em meados dos anos 1960 no exterior, no Brasil, de acordo com Almeida Filho (2001, p. 17), “praticamente não existia produção própria específica em teorização sobre o ensino de línguas e muito menos crítica sustentada do ensino estruturalista”. Devido às críticas quanto à falta de comunicação efetiva nas salas de aula do ensino de línguas, estudiosos buscavam novas alternativas, contrárias ao automatismo.

#### 1.4 MOMENTO DE TRANSIÇÃO

Logo após a Segunda Guerra Mundial, estudos baseados em princípios teóricos sobre a visão de língua ganharam destaque. O humanismo e o cognitivismo, que predominavam na psicologia na época, não aceitavam a fragmentação da aprendizagem em etapas, e a ideia de automatismo passou a ser rejeitada. Foi nesse período que o ensino de línguas entrou no que alguns estudiosos chamam de uma séria crise. Isso porque, de acordo com Leffa (1988, p. 16), “até então, quando se rejeitava uma abordagem, era porque se tinha outra supostamente melhor para oferecer. Com a rejeição do audiolingualismo, no entanto, isso não acontecia”.

Esse foi um momento de inovação, descobertas e mudanças na área psicológica. Investigavam-se as mudanças que ocorriam no interior das pessoas com relação à memória, atenção, raciocínio, entre outros domínios. Embora os cognitivistas, assim como os behavioristas, também estivessem interessados no comportamento, a ênfase estava em entender como a mente estrutura ou organiza as experiências. Como

consequência disso, diferentes métodos e abordagens surgem nesse período. A maioria delas foi influenciada pelas ideias gerativistas-transformacionais de Noam Chomsky e principalmente pela psicologia humanística-cognitivista de Carl Rogers (LARSEN-FREEMAN, 1986). Segundo Brown (2007, p. 24), a era do audiolingualismo começou a decair quando a “revolução Chomskiana da linguística” levou os profissionais da área a pensarem em estruturas mais profundas da linguagem. Argumentando que as crianças subconscientemente adquirem um sistema de regras, proponentes de uma metodologia de aprendizagem baseada em códigos cognitivos trouxeram à tona formas mais dedutivas de aprender uma segunda língua. Leffa (1988), Larsen-Freeman (1986) e Richards e Rodgers (2001) destacam algumas dentre essas metodologias, conforme segue abaixo.

### 1.5 SUGESTOLOGIA DE LOZANOV

Focado nos fatores psicológicos da aprendizagem, o método de Lozanov parte do princípio de que a aprendizagem linguística é comumente atrasada devido ao medo ou autossugestão do próprio aprendiz. A conciliação da sugestão e da pedagogia procura ajudar os alunos a superarem esses medos, que acabam se transformando em barreiras. Na Sugestologia, a ênfase está no sentimento dos alunos e na necessidade de ativação de suas potencialidades cerebrais. Freeman e Freeman (1988, p. 13) afirmam que “a influência da ciência na Sugestologia é clara”. Nas aulas, as instruções são realizadas de forma agradável aos alunos e, assim, interesses são despertados. Algumas das técnicas, de acordo com Larsen-Freeman (1986), eram as adequações da sala com relação à luz, cadeira, decoração etc.; a visualização com olhos fechados de cenas imaginárias; a dramatização de situações improvisadas; a leitura ao ritmo de músicas; por fim, a escuta de leitura com olhos fechados.

Algumas críticas também vieram, e o fato de que nem sempre a sala de aula provém os recursos necessários para a aplicação do método também foi bastante comentado. Além disso, conforme Brown (2007), Lozanov focava muito seu estudo na questão da memorização, enquanto pouco se preocupava com o entendimento e solução de problemas. Ainda assim, autores defendem que o método deixou uma bagagem considerável para os estudiosos do ensino-aprendizagem de línguas. “Nós aprendemos a acreditar no poder do cérebro humano. Nós



aprendemos que estados deliberadamente induzidos de relaxamento podem ser benéficos para a sala de aula” (BROWN, 2007, p. 28).

## 1.6 MÉTODO DE APRENDIZAGEM POR ACONSELHAMENTO

Utilizando técnicas de terapia em grupo, esse método, também conhecido como Método de Curran, é centrado no aluno. Conforme Leffa (1988), os alunos são colocados em círculos, enquanto o professor circula entre eles. Quando alguém deseja dizer alguma coisa, o professor traduz a frase para o aluno, que a grava com um gravador, repete em voz alta e passa a utilizar a frase na conversa. No fim da sessão, a gravação com todas as frases é reproduzida para que todos possam fazer comentários. A intenção é que, com o tempo, os alunos comecem a criar frases diretamente na segunda língua, sem a ajuda do professor. Assim, podem até mesmo assumir o papel do professor, fora do círculo.

## 1.7 MÉTODO SILENCIOSO

Neste método, o silêncio do professor constitui uma técnica de ensino, que tem como objetivo estimular a participação ativa e autônoma do estudante. No Método Silencioso, ou Método de Gattgeno – quem desenvolveu o método –, a aquisição linguística é vista como um processo no qual as pessoas, através do raciocínio, descobrem e formulam regras sobre a língua aprendida. Dessa forma, é o aluno quem constrói seu aprendizado, sendo o professor apenas um incitador, aquele que provoca o raciocínio do aluno. O silêncio é uma ferramenta para isso. Richards e Rodgers (2001, p. 81) resumiram a teoria de aprendizagem por trás do Método Silencioso da seguinte maneira: “o aprendizado é facilitado se o aprendiz descobre ou cria, em vez de lembrar e repetir”. Dessa forma, aprendizes desenvolvem independência e responsabilidade. Segundo Larsen-Freeman (1986), com o mínimo de pistas faladas, os alunos são conduzidos a produzir a estrutura das frases, reforçando, assim, as quatro habilidades mutuamente. Richards e Rodgers (2001) ainda afirmam que o modo silencioso é baseado mais na aprendizagem cognitiva do que em argumentos afetivos. Dessa forma, ao contrário do que afirmava Gattgeno, o professor ainda é a autoridade e o centro da aula, enquanto o aluno é passivo e não produz sua própria comunicação.

Assim como as propostas anteriores, o Método Silencioso também recebeu críticas. De acordo com Brown (2007), alguns consideravam o método demasiado severo, e o distanciamento do professor um fato impossível de produzir um ambiente comunicativo. Ainda assim, o autor defende que os princípios são válidos: “Frequentemente somos tentados como professores a prover tudo a nossos alunos. Poderíamos nos beneficiar injetando aprendizado através do descobrimento em nossas atividades de salas de aula” (BROWN, 2007, p. 30).

## 1.8 RESPOSTA FÍSICA TOTAL

O método Resposta Física Total (TPR) foi criado por James Asher, cuja pesquisa sugere que os estudantes aprendem de forma mais significativa quando seus músculos estão tão envolvidos quanto seus cérebros. A premissa básica do método Resposta Física Total é de que se aprende melhor uma língua depois de escutá-la e entendê-la. Dessa forma, o ensino é realizado por meio de comandos do professor, que são executados pelos alunos. A prática oral por parte do estudante começa somente um tempo depois, quando ele estiver interessado em falar. Nesse momento, os alunos passam a repetir os comandos e demonstrá-los ao resto dos aprendizes. Somente após terem domínio de uma série de frases, os alunos aprendem a lê-las e escrevê-las. De acordo com Larsen-Freeman (1986), a ação sequencial (o professor dita uma série de ações de uma só vez e o aluno a executa) também é técnica importante para o sucesso do método. “O professor é o diretor de uma peça de teatro na qual os estudantes são os atores” (ASHER, 1977, p. 43).

Conforme Freeman e Freeman (1988, p. 13):

Os comandos são usados como base do método Reposta Física Total por duas razões. Em primeiro lugar, confiança nos comandos garante o envolvimento ativo dos aprendizes. Segundo [...] as formas de verbo utilizadas para dar comandos são formas simples. Assim, os alunos não têm que considerar mudanças verbais ou formas mais complexas enquanto estão respondendo ou dando comandos.

A atmosfera de brincadeira e diversão que o método proporciona envolve os alunos, o que faz com que seja conhecido e utilizado por grande parte dos professores de línguas. No entanto, segundo Freeman e Freeman (1988), para a maioria dos educadores, o RFT é usado mais como uma técnica para alguns momentos da aula do que como um método completo. Além disso, a teoria é estrutural, em que o diálogo entre os aprendizes é transcrito para fixar a linguagem formal e não uma comunicação real entre indivíduos.

## 1.9 MÉTODO NATURAL

O Método Natural de aquisição das competências linguísticas, criado pelos linguistas Stephen Krashen e Tracy D. Terrell, é baseado na "forma natural" de adquirir a língua. Essa abordagem defende que a fala tem de surgir naturalmente, como um uso inconsciente das regras. Além disso, os autores afirmam que os alunos poderiam se beneficiar do que escutam e do atraso na produção oral, até que a fala surja naturalmente.

As crianças podem estar construindo competências através do que escutam, e vários estudos recentes implicam que menos insistência em desempenho por via oral precoce pode ser rentável para crianças e adultos que estudam segundas línguas em contextos formais. (KRASHEN, 1981, p. 72)

No começo do processo de aprendizagem da língua, os alunos desenvolvem habilidades de compreensão oral. Logo após, falam sem serem interrompidos pela correção gramatical do professor. De forma branda, devido à recepção e à produção adicional, a sua habilidade de comunicação verbal vai melhorando. Segundo Leffa (1988), a fala do aluno na segunda língua deve surgir naturalmente, sem pressão do professor. Para Brown (2007, p. 31), o objetivo do Método Natural “era construir habilidades básicas de comunicação pessoais necessárias para situações de uso da língua no dia-a-dia, como conversações diárias, compras, ouvir rádio etc.”. Entretanto, Richards e Rodgers (2001) afirmam que há uma teoria gramatical, aprendida de forma natural dentro dessa abordagem, isso porque o aluno precisa estar consciente, monitorando e corrigindo a sua fala já que a estrutura e o vocabulário

são enfatizados, ainda que através de mímicas, gestos, gravuras e atividades comunicativas.

#### 1.10 COMUNIDADE DE APRENDIZAGEM

De acordo com Larsen-Freeman (1986 p. 89), uma das premissas desse método é a de que os alunos devem ser vistos como “pessoas por inteiro”; não só os sentimentos e intelecto de cada um contam, mas, sobretudo, o modo como relacionam suas reações físicas, instintivas e a vontade de aprender entre si. Dessa forma, o aprendiz é entendido como membro de uma comunidade, já que esse método se apoia nas interações linguísticas com outros membros da comunidade. Conforme Germain (1993), o professor desempenha um papel ativo, agindo como gestor das inseguranças dos estudantes na sala de aula e no momento da aprendizagem e adotando uma postura menos autoritária. Algumas das principais técnicas, segundo Larsen-Freeman (1986), são as tarefas em pares ou em pequenos grupos e a reflexão aberta sobre as atividades realizadas em sala de aula.

#### 1.11 ABORDAGEM ORAL

Na Abordagem Oral, ou Método Situacional, os alunos aprendem a língua-alvo utilizando diálogos que apresentam situações reais do cotidiano de um ser humano. Para tanto, valem-se de frases previamente preparadas, que são apresentadas aos alunos e relacionadas a diversas situações ou contextos, para que assim eles as internalizem, repitam e passem a utilizá-las em diferentes ocasiões. “Há três processos na aprendizagem de língua – receber o conhecimento ou o material, fixá-lo na memória por repetição e usá-lo numa prática real até ele se tornar uma habilidade pessoal” (RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 36).

#### 1.12 ABORDAGEM COMUNICATIVA

Após o declínio do audiolingualismo, o ensino de línguas teve um período de transição, como citado anteriormente. Borges (2002) destaca que até os anos 1960 as metodologias de ensino de línguas traziam a ideia de que a língua era constituída somente de um conjunto de estruturas sintáticas e vocabulário, e que seu aprendizado só existia com a aplicação de métodos. Todavia, segundo Leffa (1988), os estudos linguísticos de meados da década de 1960 propunham uma nova

concepção de língua, como ato e prática social, como instrumento de comunicação, como um conjunto de eventos sociais e comunicativos. Essa nova visão, aliada a um grande interesse pelo seu ensino, trazia à vida a Abordagem Comunicativa, a qual possui ampla importância para o ensino de línguas.

Enquanto que no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, amplamente descrito durante os vários anos do estruturalismo, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. Daí que o primeiro desafio dos metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua. (LEFFA, 1988, p. 19)

De acordo com Almeida Filho (2001), o ensino comunicativo trouxe conceitos de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira que se baseiam na interação e negociação de sentidos em torno de temas relevantes para os aprendizes. Além disso, o autor afirma que a abordagem trouxe ainda um novo conceito de linguagem, vista agora como ação social e não mais como um conjunto de blocos linguísticos que devem ser ensinados através de métodos científicos rigorosos. Na Abordagem Comunicativa, o trabalho com as quatro habilidades — ouvir, falar, ler e escrever — é integrado e a língua é considerada um sistema para expressão de significados e que tem por função básica a interação e a comunicação. Ou seja, as estruturas são importantes, mas quando relacionadas a diferentes usos em diferentes contextos sociais. No sentido de que a língua-alvo é apenas o meio utilizado para suprir as necessidades comunicativas dos alunos, Vygotsky (1989) expõe que a interação social possui um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo. Assim, ela pode ser considerada o motor da aprendizagem. Dessa forma, o modo como o professor planeja, implementa e organiza as atividades comunicativas e os arranjos de grupo em sala de aula contribuem significativamente para a construção do conhecimento e, por conseguinte, para a aprendizagem da língua estrangeira.

Apesar de alguns desses métodos não serem tão difundidos no Brasil, há bastante controvérsia quando se fala no que realmente é

aplicado em sala de aula. Para Almeida Filho (2001), “a cena cotidiana de ensino de línguas no país, além de díspar entre as regiões, é igualmente diversa quando consideramos o tipo de escola e a realidade de alguns nichos”. Ainda assim, bem como no exterior, do final de década de 1990 para cá, novas reflexões vêm sendo discutidas. Segundo Larsen-Freeman (1986), as críticas do mundo acadêmico dirigidas ao conceito de método, a saber, seu caráter prescritivo, sua descontextualização, a polissemia e a imprecisão terminológica ligada ao termo, bem como a constatação da não existência de um método perfeito, direcionam à adoção do que se convencionou chamar de uma pedagogia alternativa aos métodos até então apresentados, momento este conhecido como “a era pós-método”, defendida por Kumaravadivelu (2003).

## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A ERA PÓS-MÉTODO

Como visto no capítulo anterior, os métodos foram, durante a história, apresentados como soluções que poderiam ser aplicadas em qualquer circunstância. Dessa maneira, não levam em consideração o papel ativo do aprendiz, nem suas crenças, estilos de aprendizagem, regionalidades e interesses. O mesmo, em geral, acontece em relação ao professor, que se limita a reproduzir o que lhe é apresentado. Autores como Richards & Rodgers (2001, p. 248) citam “contexto cultural, contexto político, contexto institucional local e o contexto constituído pelos professores e aprendizes na sala de aula” como critérios que não podem ser deixados de lado na decisão de uma política de ensino. Para Freire (2014, p. 24),

A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado. Tem que ver diretamente com a assunção de nós por nós mesmos. É isso que o puro treinamento do professor não faz, perdendo-se e perdendo-o na estreita e pragmática visão do processo.

É nessa conjuntura que entra a ideia de pós-método. Kumaravadivelu (2006, p. 28) define essa condição como “um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método”. Ou seja, o professor pode utilizar uma abordagem ou outra, tirando delas aquilo que acredita ser importante para sua aula, criando assim um ambiente que propicie o aprendizado de língua estrangeira. “O professor em conjunto com o aluno pode propiciar um ambiente onde a língua estrangeira passa a servir de instrumento para promover a comunicação” (SILVA, 2008, p. 8). Em outras palavras, o professor deve atuar como agente transformador do estudante em formação.

Contudo, a ideia de uma era pós-método, ao contrário de quando se lançava um método seguido de outro, traz consigo um conceito de transcendência. Segundo Bell (2003, p. 334), ela “não implica necessariamente o fim do uso dos métodos, mas sim uma compreensão das limitações da noção de método e um desejo de transcender essas

limitações”. Ou seja, a noção de pós-método não se sobrepõe aos métodos, mas nasce deles, como afirma Freire (1969), quando dizia que o novo traz em si elementos do velho. Dessa forma, abre-se um leque de possibilidades para o ensino de língua estrangeira, porém com consciência de cada grupo onde se ensina e de cada pessoa dentro desse grupo: “A profissão finalmente atingiu o nível de maturidade a qual reconhece que a complexidade dos alunos de línguas em vários contextos em todo o mundo exige uma mistura eclética de tarefas” (BROWN, 2007, p. 172). Conforme Prabhu (1994), o uso de qualquer método deve ser dependente de um contexto, ou seja, antes de decidir qual método utilizar, o professor precisa se perguntar para quem está ensinando, em qual contexto histórico-social está inserido, quais as circunstâncias e quais os objetivos dos alunos. Dessa forma, faz-se necessário ter senso de identificação de cada indivíduo e também de cada grupo.

Kumaravadivelu (2003, p. 34) utiliza o termo pedagogia do pós-método, pois tem um sentido mais abrangente, que inclui não somente questões de estratégias de sala de aula e instrumentos, mas “um amplo leque de experiências histórico-políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente na educação da língua estrangeira”. O autor expõe essa pedagogia como um sistema tridimensional, que consiste de parâmetros pedagógicos de particularidade, praticidade e possibilidade.

O parâmetro de particularidade requer que uma pedagogia de línguas, para ser relevante, leve em consideração o grupo de professores que ensina um determinado grupo de alunos, os quais têm objetivos diferentes dentro do contexto da instituição. Além disso, considera também essa instituição dentro do meio social. Ou seja, cada contexto é singular. Dessa forma, para Kumaravadivelu (2003, p. 35), “dentro de um ponto de vista pedagógico, a particularidade é, ao mesmo tempo, uma meta e um processo”.

Por sua vez, o parâmetro da praticidade vincula-se com a ideia de uma teoria gerada da prática do professor, o que requer reflexão contínua e ação. Por esse viés, o professor é tido como gerador de teorias a partir de sua prática, pois somente ele, de posse de ferramentas de exploração apropriadas, está mais apto a produzir tal teoria prática. No entanto, esse parâmetro não está somente ligado à sala de aula, mas às forças sociopolíticas que nela atuam.

Quanto ao parâmetro da possibilidade, o qual estabelece relações com a pedagogia crítica freireana, a afirmação é que qualquer pedagogia



está imbricada em relações de poder e existe para criar e sustentar desigualdades sociais. De acordo com Kumaravadivelu (2003, p. 36), alguns autores dessa linha de pensamento “cobram o reconhecimento das identidades dos professores e aprendizes, isto é, sua classe social, sua raça, seu gênero e etnia, e a sensibilidade para o impacto de tudo isso na educação”. O parâmetro da possibilidade, então, busca ponderar sobre a consciência sociopolítica trazida pelos aprendizes à sala de aula para que possa trabalhar como catalizadora para sua busca contínua da formação de identidade e transformação social.

## 2.1 MACRO ESTRATÉGIAS

Kumaravadivelu (2003, p. 38) afirma que o pós-método visa ir além do “limitado e limitante conceito de método”. Para isso, e também com o objetivo de orientar professores com relação ao pós-método, o autor propõe 10 macroestratégias, as quais ele define como diretrizes que emanam de discernimentos históricos, teóricos empíricos e experimentais. São elas: maximizar as oportunidades para a aprendizagem; facilitar a interação negociada; minimizar desencontros perceptuais; ativar a heurística<sup>2</sup> intuitiva; promover conscientização da língua; contextualizar insumo linguístico; integrar habilidades linguísticas; promover autonomia do aprendiz; promover consciência cultural; e, por fim, assegurar relevância social. Essas 10 macroestratégias destacam a autonomia do professor e do aprendiz, tanto no âmbito acadêmico quanto fora dele. É o que propõe uma das macroestratégias: promover a autonomia do aprendiz [*promote learner autonomy*]. Basicamente, autonomia diz respeito ao fato de o aprendiz assumir responsabilidade por sua própria aprendizagem; no entanto, diversos autores tratam-na como algo muito maior. A autonomia do educador está também conectada às suas atitudes, decisões e postura com relação aos valores ideológicos dominantes que limitam as possibilidades da ação docente (BORGES, 2002). Cabe a cada profissional, então, promover uma visão emancipatória da docência, baseada na reflexão, pois “é na ação refletida e no redimensionamento de sua prática que o professor pode ser agente de mudanças na escola e na sociedade” (LIMA; GOMES, 2002, p. 169). Contudo, refletir não é apenas pensar sobre a prática realizada em sala de aula e os assuntos

---

<sup>2</sup> Heurística: diz-se do processo pedagógico de encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar, geralmente através de perguntas (Dicionário Aurélio).

trabalhados. O professor que reflete é consciente não apenas de seu plano de aula, mas dos valores e concepções que traz para a sala.

Refletir é processo. E nesse sentido, a reflexão deve levar à crítica e autocrítica, fazendo com que os professores desenvolvam suas teorias à medida que refletem, individual e coletivamente. As situações do cotidiano não devem se restringir aos atos educativos, mas contemplar também o contexto social onde o professor atua. (PÉREZ-GOMÉZ, 1995, p. 103)

A autonomia do aprendiz sugere ênfase no aluno como sujeito de sua aprendizagem, capaz de negociar e dialogar com professores e colegas. De acordo com Holec (1981), a autonomia é a capacidade de tomar conta da própria aprendizagem. Ainda assim, ele não alega que o professor não desempenhe um papel importante na sala de aula, mas que os alunos, conforme relatado por Page (1992, p. 84), “já não devem sentar lá e esperar para serem ensinados. Da mesma forma, os professores já não devem postar-se na frente da turma transmitindo conhecimento o tempo todo. Os professores têm de aprender a liberar e os alunos têm de aprender a assumir responsabilidade”. A autonomia do aprendiz diz respeito também ao entendimento das habilidades que cada um precisa para que o aprendizado aconteça. Assim, tal autonomia não vem a significar independência total, visto que a educação é algo construído socialmente. “No giro epistemológico da educação a docência e a investigação vão juntas, onde todos os participantes serão investigadores e onde há o processo de recriação e criação do conhecimento” (FREIRE, 1969, p. 95). Além disso, ser autônomo não é apenas uma questão ligada aos assuntos e conteúdos que os alunos estão aprendendo em sala de aula. Freire (1969) ressalta que, como membros da sociedade, é muito importante estarmos cientes de nossas ações. Os aprendizes precisam entender que suas decisões e reações irão fazer a diferença no grupo, não só dentro da classe (apesar de que também vão influenciar bastante), mas em todo o seu ambiente social. O ensino de uma língua é um ato político e não uma série de regras que podem ser aplicadas em diferentes contextos. De acordo com Nunan (1991 p. 228), “o foco nos últimos anos tem sido sobre [...] atividades que estejam em consonância com o que sabemos sobre a aquisição da segunda língua, e que também estão em consonância com a dinâmica da própria sala de aula”.

Como visto anteriormente, Kumaravadivelu (2006) desenvolveu um modelo teórico que engloba 10 macro estratégias para o ensino de línguas em uma era pós-método. Segundo o autor, elas podem ser percebidas como “planos gerais que provêm do conhecimento teórico, empírico e pedagógico relativos ao processo de ensino/aprendizagem de língua estrangeira” (p. 32). A primeira das macroestratégias sugeridas pelo autor seria “maximizar as oportunidades de aprendizagem” [*maximize learning opportunities*], tratando a sala de aula como uma prática social conjunta entre professor e alunos, o que está também bastante ligado à questão de autonomia:

Se a aprendizagem é de fato controlada pelo aluno, então os professores podem somente tentar criar condições necessárias para que o aprendizado aconteça. O sucesso de sua tentativa é, claramente, dependente da cooperação e disposição de seus alunos para em utilizarem as condições que lhe foram criadas e oferecidas. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 44)

Dessa forma, o trabalho em sala de aula se torna colaborativo e tanto professores como alunos são encarregados do sucesso do aprendizado. Ou seja, o envolvimento do aprendiz e a forma de questionamento do instrutor têm papel fundamental. Quando os alunos de língua estrangeira se comunicam na sala de aula, eles não estão apenas trocando informações, mas organizando e reorganizando o sentido de quem eles são e como eles se relacionam com o mundo. Assim, quando utilizam a língua, estão não apenas investindo nela, mas em sua própria identidade, a qual está em constante mudança (NORTON, 2000). Assim, para que haja envolvimento significativo, os aprendizes devem ser orientados a resolver problemas, entender a relação entre diferentes situações e analisar criticamente os dados trabalhados, além de reconhecer os desafios de relacionar o que já sabem com o que têm de aprender. Segundo Ausubel, Novak e Hanesian (1980), para que haja uma aprendizagem significativa, devem-se levar em conta os conhecimentos prévios do aprendiz. Segundo os autores, os conhecimentos prévios seriam os suportes em que o novo conhecimento se apoiaria.

Kumaravadivelu (2006, p. 101) também defende a macroestratégia “facilitar a interação negociada” [*facilitate negotiated*

*interaction*] com professor e colegas, o que, segundo o autor, acelera a compreensão e a construção de sentido. Assim, leva-se em consideração a qualidade da interação, a qual não é algo que o professor decide colocar ou não em sua prática, mas algo inerente à noção de pedagogia da sala de aula. Conforme Allwright (1984 *apud* BARBIRATO, 2005, p. 49), “a interação é um aspecto do qual não se pode escapar e um ponto inescapavelmente crucial da vida da sala de aula”. Quando há interação, o aluno está negociando significados e, assim, não é mais uma figura passiva no processo de aprendizagem, mas tem posicionamento decisivo para o desenvolvimento de suas competências. Assim, podemos relacionar o aprendizado de uma segunda língua com o aprendizado da língua mãe, logo na infância. Para Vygotsky (1989), a criança nasce inserida num meio social, que é a família e as pessoas a seu redor, e é ali que ela constitui as primeiras relações com a linguagem, justamente na interação com os outros. Assim, para o autor, o conhecimento é gerado nas relações sociais, sendo produzido na intersubjetividade e marcado por condições culturais, sociais e históricas. Para Halliday e Hasan (1976, p. 305), “a língua ocorre em contextos sociais e faz conexões com as realidades que compõem esses contextos”. Dessa forma, através de diálogos, conversas, observações e interações negociadas, o aluno da língua estrangeira, assim como a criança que aprende sua primeira língua, vai adquirindo estruturas linguísticas e cognitivas. De forma similar, Libâneo (1994, p. 56) explica que o ato pedagógico

pode ser, então, definido como uma atividade sistemática de interação entre seres sociais tanto no nível do intrapessoal como no nível de influência do meio, interação esta que se configura numa ação exercida sobre os sujeitos ou grupos de sujeitos visando provocar neles mudanças tão eficazes que os tornem elementos ativos desta própria ação exercida. Presume-se aí, a interligação de três elementos: um agente (alguém, um grupo, etc.), uma mensagem transmitida (conteúdos, métodos, habilidades) e um educando (aluno, grupo de alunos, uma geração).

Outra macroestratégia apresentada por Kumaravadivelu (2006, p. 77) é “minimizar os desencontros perceptuais” [*minimize perceptual*

*mismatches*] entre as intenções do professor e as interpretações do aluno. O autor defende que muitas vezes educandos e educadores não enxergam as situações da sala de aula da mesma forma, o que pode levar a desencontros com relação ao que se espera aprender/ensinar em uma lição. Ou seja, para uma prática de sucesso é preciso diminuir os mal-entendidos entre o que o professor pretende ensinar e a forma como o estudante o interpreta. Segundo Kumaravadivelu (2006), existem dez fontes primárias que podem contribuir para esses desencontros: discrepâncias cognitivas, comunicativas, linguísticas, pedagógicas, estratégicas, culturais, de avaliação, de procedimento, de instrução e de atitude. Contudo, o autor não defende que essas discrepâncias devam ser evitadas a qualquer custo. Isso porque “desencontros são inevitáveis. Eles são uma parte da prática de ensino todos os dias. Mesmo lições altamente estruturadas e meticulosamente planejadas podem resultar em incompatibilidades de percepção de um tipo ou outro” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 90). Assim, caso esses mal-entendidos sejam identificados a tempo e tratados com o cuidado necessário, podem ser convertidos em oportunidades de aprendizagem no ambiente da sala de aula, o que deve despertar no aluno ciência quanto a seu desenvolvimento.

Além disso, “incentivar a consciência linguística do aluno” [*foster language awareness*] é também um dos planos gerais para o ensino de línguas. Isto, não com base nas regras tradicionais da gramática, mas por meio de atividades que evidenciem também a importância da língua em seus aspectos formais:

A linguagem está intrinsecamente alinhada no tecido da vida humana. Ela está intimamente ligada à relação entre mãe e filho, entre indivíduo e sociedade, entre pensamento e ação, entre a guerra e a paz. E tudo permeia. Não a utilizamos, a empregamos de forma errônea, abusamos dela. E, no entanto, raramente pensamos sobre isso. Nós dificilmente notamos sua presença ao nosso redor. Nós raramente reconhecemos quando as pessoas a utilizam para controlar os outros. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 156)

Ter consciência linguística significa não somente entender os signos, estruturas e regras de uma língua, mas também considerar a sua natureza sociopolítica. Envolve reflexão e análise a respeito de vários

aspectos da linguagem, como fonologia, semântica, morfologia e discurso. No entanto, a consciência linguística crítica vai além disso, quando afirma que qualquer língua está implicitamente ligada ao exercício de poder. Assim, conforme afirma Fairclough (1995, p. 222), “dado que as práticas de linguagem são cada vez mais alvos de intervenção e controle, uma consciência crítica da linguagem é um pré-requisito para a cidadania efetiva e direito democrático”. Além disso, segundo Kumaravadivelu (2006), esse processo de percepção por parte dos alunos pode vir a ativar a heurística intuitiva dos alunos e, assim, melhorar o seu estado de prontidão para internalizar o sistema gramatical da língua que está aprendendo. Da mesma forma que a consciência linguística crítica afeta o aluno, ela deve também afetar o professor:

Uma abordagem para o ensino de línguas não é apenas um conjunto de princípios estáticos imutáveis. É, na verdade, uma combinação dinâmica de energias dentro de um professor que muda (ou deve mudar, se ele é um professor em crescimento) com experiência contínua na aprendizagem e ensino. Há muito que não sabemos coletivamente sobre este processo, e há demasiados novos resultados de investigação em andamento, para assumir que um professor pode confiantemente afirmar que ele ou ela sabe tudo o que precisa ser conhecido sobre a linguagem e linguagem aprendizagem. (BROWN, 1997, p. 43)

Ativar a heurística intuitiva [*activate intuitive heuristics*] dos alunos para que eles possam chegar às regras da língua pela autodescoberta é também uma das macroestratégias defendidas por Kumaravadivelu. A ideia principal é a de que aprender por si só, em vez de aprender a partir de uma explicação do professor, deve influenciar favoravelmente a aprendizagem da gramática em particular e a aprendizagem de línguas em geral. Os alunos serão capazes de compreender e reter melhor as informações se eles descobrirem as regras gramaticais, ao invés de serem informados sobre elas. O mesmo acontece com os educadores, pois, por exemplo, quando são informados “como fazer tecnicamente uma mesa e não se discute as dimensões

estéticas de como fazê-la, castra-se a capacidade de ele conhecer a curiosidade epistemológica” (FREIRE; PASSETI, 1994-1995, p. 87).

O aumento da conscientização das características da língua-alvo e a percepção das diferenças entre o que os estudantes já sabem e o que precisam aprender são duas maneiras de atrair sua atenção para as especificações de linguagem e ambas ajudam na ativação da heurística intuitiva dos alunos. Ao contrário disso, o uso de explicação das regras gramaticais explicitamente é limitado no que diz respeito à finalidade específica de ativar a heurística intuitiva dos estudantes. Isso porque esse tipo de ensino incentiva muito pouca interação entre professor e aluno e quase nenhuma interação entre aluno e aluno, ambas necessárias para criar um ambiente propício à autodescoberta. Assim que uma regra gramatical é explicitamente indicada, a tendência natural dos alunos será não ativar a heurística intuitiva, a qual todo aluno possui naturalmente, para pensar sobre a sua razão de ser, o que pode levar a um conhecimento superficial em vez de uma boa compreensão da regra. Segundo Kumaravadivelu (2006 p. 185), “essa pode ser uma das razões por que muitas vezes nos deparamos com alunos que conseguem fornecer a gramática correta em um teste de classe, mas não podem utilizá-la para fins de comunicação fora da classe”.

Conforme Larsen-Freeman (1986), os aprendizes devem ser incentivados a perceber a gramática como um sistema racional e dinâmico, que é composta de estruturas caracterizadas pela forma, pelo significado e pelo uso. Ou seja, um sistema de múltiplas dimensões, das quais uma é o contexto comunicativo, sem o qual a linguagem faz pouco sentido.

O que tudo isso significa para o ensino e a aprendizagem de uma segunda língua é que devemos apresentar os nossos alunos à língua como ela é usada em contextos de comunicação, mesmo se ela estiver selecionada e simplificada para eles; caso contrário, estaremos negando um aspecto importante da sua realidade. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 156)

“Contextualizar o *input* linguístico” [*contextualize linguistic input*], usando tarefas de solução de problemas, simulações e outras atividades que integram vários componentes linguísticos, é outra macroestratégia estimulada por Kumaravadivelu (2006). O autor ressalta o caráter integrado das várias partes em que se costuma dividir o estudo

da língua estrangeira, enfatizando que o fato de produzir e entender sentenças envolve a rápida e simultânea integração dos fenômenos sintático, semântico, pragmático e discursivo, os quais não são significativos como elementos isolados. De acordo com Walz (1989, p. 164), o não uso da contextualização correta pode levar a “uma falsa realidade ou situações que são avessas à verdade, contrariando assim qualquer noção de comunicação autêntica”. Isso porque, quando aprendemos uma língua, seja ela a materna ou estrangeira, aprendemo-la a partir do ambiente no qual vivemos e com o objetivo de nos comunicarmos entre nós mesmos, o que torna a compreensão da linguagem um conjunto de processos e experiências. Assim, o significado de qualquer texto vai além de sua análise linguística, pois o leitor ou ouvinte compreende e reconstrói o texto ou discurso baseando-se no seu conhecimento de mundo. Ou seja, a compreensão da linguagem é um processo cooperativo que deve conter um emissor e um receptor, os quais completam a informação que chega devido ao próprio patrimônio de conhecimento e de experiência (OMAGGIO, 2001). Apesar de toda a sua importância, ainda existe divergência quanto à definição de contexto quando se trata do ensino de línguas: “Não parece possível no momento presente dar uma única, precisa e técnica definição de contexto, e, eventualmente, poderemos ter de aceitar que esta definição pode não ser possível” (GOODWIN; DURANTI, 1992, p. 2). Os autores também apontam que o termo vem do latim *contextus*, que significa uma “junção”. Em vez de funcionar somente como uma limitação na conjuntura linguística, o contexto não é apenas analisado como um produto de uso da língua, pois ambos, linguagem e contexto, são vistos como fenômenos definidos de forma interativa. São junções de realidade que formam um contexto. Assim, segundo Kumaravadivelu (2006, p. 205), “para o propósito limitado de ensino e aprendizagem de língua estrangeira, podemos falar sobre quatro realidades: linguísticas, extralinguísticas, situacionais e extra-situacionais”.

O contexto linguístico diz respeito diretamente ao ambiente linguístico que contém os aspectos formais da língua, enquanto o extralinguístico refere-se à ênfase e entonação, além de tom de voz e duração das sílabas. Em uma conversa, a realidade extralinguística sinaliza, entre outras coisas, que informação está ou deve estar em primeiro plano e para qual se deve dar ênfase ou atenção. O contexto situacional diz respeito ao fato de que a linguagem está inserida em um contexto de situação e que a situação em que declarações, conversas e discursos são feitos não pode ser ignorada. Chega-se, dessa forma, ao



ponto em que não se pode segregar língua de cultura, cultura de identidade, identidade de contextualização. O contexto extra-situacional refere-se ao fato de que:

a adequação comunicativa depende dos contextos sociais, culturais, políticos ou ideológicos que moldam o que significa em um evento de discurso particular. Depende em grande parte das normas de interpretação, que variam de cultura para cultura. Compreender como fatores extrasituacionais contribuem para o processo de tomada de significado implica a aquisição de conhecimento de como a linguagem caracteriza uma interface com as normas culturais. (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 212)

Usar a língua para uma comunicação eficaz agrega o fator contexto, assim como a integração das habilidades linguísticas [*integrate language skills*], incluindo a escuta, a fala, a leitura e a escrita, outra macroestratégia defendida por Kumaravadivelu (2006). De acordo com Hatch (1992), a competência comunicativa é a capacidade de manipular o sistema, ou seja, é a capacidade de criar um texto coerente que seja apropriado para uma determinada situação dentro de um ambiente social. No ensino e na aprendizagem de uma segunda língua, a comunicação não se dá de forma eficiente e não se pode falar em uma formação significativa no idioma, sem que o estudante tenha o domínio das quatro habilidades: ler, ouvir, falar e escrever. Essa prática deve ser diária em sala de aula, com o auxílio do professor, e fora dela, com atividades e diferentes tipos de interação. Isso porque, levando em consideração a língua materna e também a qual queremos ensinar ou aprender, na prática da vida cotidiana integramos continuamente essas habilidades a fim de comunicarmos. É raro o dia em que somente ouvimos, falamos, lemos ou escrevemos: “Basta pensar o quão artificial e cansativo seria se, por algum motivo peculiar, decidíssemos separar essas habilidades e utilizar apenas uma por um período de tempo específico” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 224). Contudo, tal separação artificial de competências linguísticas é normal em muitas escolas. Isso acontece, em muitos lugares, sob o pressuposto de que cada habilidade tem de desenvolver estratégias específicas para que seja dominada. No entanto, essa crença pode ser provada ilusória já que, segundo Oxford (2001 p. 19), “muitas estratégias, como o prestar

atenção seletiva, autoavaliação, fazer perguntas, analisar, sintetizar e prever são aplicáveis em todas as áreas de habilidades”. A integração das habilidades é natural na comunicação através da língua na medida em que é praticamente impossível uma aula que integre somente uma ou outra habilidade. Para que haja um uso significativo da língua, é preciso que o professor tenha em mente a importância de ensinar e englobar as habilidades durante uma lição. De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 238), “a melhor forma de entrelaçar as quatro vertentes é ir além das limitações de livros disponíveis no mercado que ainda se baseiam na separação de competências linguísticas e aprender a explorar vários recursos e canais de comunicação”.

A educação, conforme afirma Paulo Freire, traz o espírito da mudança em seu âmago e os educadores devem preparar os aprendizes para fazerem suas escolhas refletindo que “o mundo não é. O mundo está sendo” (FREIRE, 2014, p. 85), ou seja, o mundo está sempre em transformação e a educação não deve ficar parada. Seguindo em linha paralela, outra macroestratégia defendida por Kumaravadivelu (2006, p. 239) é assegurar relevância social [*ensure social relevance*], de forma que, segundo o autor, “a fim de tornar a o ensino e a aprendizagem de língua estrangeira socialmente relevante, deve-se reconhecer que as amplas condições sociais, políticas, históricas e econômicas que afetam a vida dos alunos e professores também afetam as atividades de sala de aula”. A apropriação da língua estrangeira deve ser vista como um bem social, histórico e cultural, já que o uso da língua contém diversos sentidos.

[...] O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo. (FREIRE, 2000, p. 102)

Dessa forma, é possível que o estudante desenvolva consciência crítica por meio dos processos de construção e apropriação dos saberes segundo a realidade cultural e social do contexto em que vive. Conforme Jordão (2013, p. 73), “a língua é discurso, espaço de construção de sentidos e representação de sujeitos e do mundo. Os sentidos não são

dados por uma realidade independente do sujeito: eles são construídos na cultura, na sociedade, na língua”.

Outra macroestratégia apresentada por Kumaravadivelu é aumentar a consciência cultural [*raise cultural consciousness*] dos alunos, propiciando contato com diferentes culturas, compreendendo também a cultura da língua materna. No entanto, o autor levanta a questão do conceito de cultura, o qual afirma ser complicado, pois não se presta a uma descrição simples: “Em seu sentido mais amplo, ela (a cultura) inclui uma grande variedade de construções, tais como os hábitos mentais, preconceitos pessoais, valores morais, costumes sociais, realizações artísticas e preferências estéticas de cada sociedade” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 267). Assim sendo, ensinar a língua estrangeira e, ao mesmo tempo, abrir espaço para várias culturas é possibilitar oportunidades de o estudante se conscientizar dos demais e, dessa forma, aumentar sua consciência de mundo. Para Freire (1980, p. 290), a conscientização é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, pois deve chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível. De acordo com Jordão (2013, p. 82), aprender uma língua estrangeira é abrir-se para essa possibilidade de entender o mundo, assim como:

viver em um espaço híbrido produtivo, carregado de potencialidades de sentido à espera de materialização nas práticas sociais nas quais existimos. É perceber-se capaz de participar ativamente das práticas sociais (e portanto históricas, políticas, ideológicas e culturais) de construção de sentidos transitando entre linguagens e seus procedimentos de meaning-making.

Do ponto de vista de Kumaravadivelu (2003, p. 271), para que alunos e professores desenvolvam uma consciência cultural crítica, é necessário entender a identidade cultural individual que cada um traz consigo e, além disso, reconhecer que “não há uma cultura que incorpora somente o melhor da experiência humana; e, não há uma cultura que incorpora somente o pior da experiência humana. Cada comunidade cultural tem virtudes para se orgulhar, e vícios dos quais se envergonhar”. Ter essa consciência, segundo o autor, permite que o indivíduo evolua, de modo que consiga responder aos desafios da realidade global emergente de hoje. E qual é a realidade de hoje? Os

hábitos de pessoas do mundo todo sofreram mudanças grandiosas com a propagação da internet, a qual diminui distâncias, interligando culturas e criando um novo modelo de mundo, no qual fronteiras geográficas já não significam o mesmo que no passado. Assim, o aumento do contato entre pessoas e suas culturas cresce a cada dia, o que proporciona grandes chances de que elas desenvolvam uma consciência cultural crítica.

Segundo Kumaravadivelu (2003, p. 272), esse cenário de quebra de fronteiras aumenta “muito as oportunidades para as pessoas deste planeta saberem mais sobre os outros, e também moldarem e remodelarem pensamentos e ações uns dos outros. Em outras palavras, o recurso informativo necessário para um indivíduo construir uma identidade cultural significativa está há apenas um clique de distância”. Contudo, quando se trata de tecnologia, Freire (2014, p. 127) coloca-a em discussão em benefício de quem e de quem: “O progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem, para mim, sua significação [...] Não se trata, acrescentemos, de inibir a pesquisa e frear os avanços, mas de pô-los a serviço dos seres humanos”. Ou seja, a globalização abre portas, porém é preciso compreender sua razão de ser para que ela possa proporcionar uma consciência cultural crítica. Para tanto, aumenta-se a importância da autorreflexão crítica e de um trabalho intelectual, constituído na práxis, através de ação e reflexão.

Esse movimento de reflexão, conforme Kumaravadivelu (2003, p. 285), “leva ao crescimento cultural significativo, que tem de ser construído de forma consciente e sistemática, através de uma negociação significativa das diferenças entre a cultura que os indivíduos herdam no nascimento e a cultura que aprendem com a experiência”. Com relação à reflexão, Schön (1987) introduz as seguintes noções fundamentais para o que denomina componentes da reflexão sobre a prática: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação. O conhecimento na ação é o componente que orienta o saber fazer. A reflexão na ação advém de quando o professor reflete no decurso da própria ação e reformula o que está fazendo, ajustando-se às condições novas que surgem em determinado momento da aula. A reflexão sobre a ação é o momento de reflexão pós-aula, em que o professor pensa no significado que atribuiu às ações concretizadas com os alunos. Finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação é entendida como o momento que leva o professor a desenvolver novas

formas de compreender, agir e buscar soluções para que possa transformar a realidade do ambiente escolar.

Essa reconstrução pode levar o professor a compreender a importância de gerar suas próprias teorias dentro de contextos específicos com base em sua prática. Isso porque, como já afirmado anteriormente neste trabalho, o ensino de línguas não deve ocorrer em um mundo abstrato, meramente teórico, mas englobar processos sociais, históricos, políticos e culturais. Neste ponto, é possível fazer uma relação entre a pedagogia do pós-método com as ideias pós-modernas, já que, em contraponto, na modernidade tinha-se uma visão única da sala de aula, segundo a qual, de acordo com Gatti (2005), as atividades dos professores eram vistas mais como instrumentais, com ensino de soluções e dicas. Dessa forma, não se via a multiplicidade própria do cotidiano dos envolvidos no processo educacional, no caso, uma relação pedagógica em ambientes culturais heterogêneos.

## 2.2 DIMENSÃO POLÍTICA DAS MACROESTRATÉGIAS PROPOSTAS POR KUMARAVADIVELU

A ideia de pós-método está intrinsecamente conectada ao conceito de pós-modernismo. Isso porque, conforme Best e Kellner (2001), o pós-modernismo é caracterizado pelo fracasso do período de crença incondicional no progresso científico, o crescimento do pragmatismo, além do ritmo crescente de mudanças sociais, econômicas e tecnológicas, tal como o pós-método no ensino de línguas se caracteriza pela ruptura com o tradicional e a aposta na transformação. No entanto, o termo pós-modernidade é ainda fonte de discussão inesgotável, pois abriga vários sentidos e processos. Para Usher e Edwards (1994, p. 7),

talvez tudo o que possamos dizer com algum grau de segurança é o que o pós-moderno não é. Certamente não é um termo que designa uma teoria sistemática ou uma filosofia compreensiva. Nem se refere a um sistema de ideias ou conceitos no sentido convencional; nem é uma palavra que denota um movimento social ou cultural unificado. Tudo o que podemos dizer é que ele é complexo e multiforme, que resiste a uma explanação redutiva e simplista.

Ainda assim, de acordo com Gatti (2005), não se pode falar em pós-modernidade sem fazer um contraponto com a modernidade. O autor afirma que nesta, as técnicas assumem papel de destaque, buscando-se o que funciona bem, sendo a ciência positivista a sua base. Para Goergen (1996, p. 22), a modernidade “se anunciara como caminho seguro para a autonomia e a liberdade do homem, mas revelar-se-ia, ao final, como o mais radical e insensível inimigo do homem por transformá-lo em objeto a serviço dos ditames da performatividade científico-tecnológica”. Por sua vez, o pós-moderno traz a ideia de ruptura com as características do período moderno de determinismos e grandes modelos explicativos. A complexidade do pós-moderno tem conexões com as inquietações existentes hoje no mundo da educação e, de forma direta, com a era do pós-método no ensino de língua estrangeira. Como Talib (2002, p. 19) discute com relação ao termo “pós-colonial”, o prefixo pós não significa um fechamento nem anuncia o final de algo; em vez disso, sugere um pensamento através e além da problemática a que foi apresentada. Da mesma forma, a ideia de uma pedagogia pós-método não denota o fim do uso dos métodos para o ensino de língua estrangeira, mas a sua transcendência. Segundo Leffa (2012, p. 398), o ensino de línguas sofreu influências da contemporaneidade, que tem por base a ideia de “pós-” (pós-modernismo, pós-estruturalismo, pós-humanismo). “O uso do pós hifenizado (‘pós-’) mostra que as ideias perpassam diferentes disciplinas, e que o ensino de línguas não está imune ao que acontece em outras áreas”.

O pós-modernismo é caracterizado pelo fracasso da crença incondicional no valor do progresso científico voltado para o bem comum e a degradação das concepções de verdades absolutas. Na educação em geral, bem como no ensino de línguas estrangeiras, a implicação tem sido a ênfase na autonomia do aluno, resolução de problemas, experimentação e pensamento crítico, além da integração dos assuntos estudados em sala de aula com um contexto multicultural (WINCH, ; GINGELL, 1999). Veiga-Neto (2006, p. 5) faz um questionamento interessante a esse respeito: “pode-se examinar o mundo de hoje com ferramentas de ontem; mas não seria melhor tentar construir novas ferramentas para pensá-lo e examiná-lo, agora a partir de novas bases?”. Do ponto de vista do pós-método, é necessária uma nova visão para os velhos debates a respeito do ensino e aprendizagem de língua estrangeira. Ou seja, a base é a compreensão das limitações da

noção de método e o desejo de ultrapassar essas limitações. A ideia do pós-moderno, tanto quanto a do pós-método, não anuncia um fim, e sim um pensamento através e além daquilo que está posto, não só no ensino e aprendizagem, mas em todas as áreas da existência humana, sejam elas nas esferas econômica, ética, familiar, social, cultural, religiosa ou educacional. Para Kumaravadivelu (2006b, p. 11):

A filosofia pós-moderna celebra a diferença, desafia hegemonias e procura formas alternativas de expressão e interpretação. Ela ativamente procura desconstruir discursos dominantes, bem como contra-discursos ao colocar perguntas aos limites da ideologia, poder, conhecimento, classe, raça e gênero.

A modernidade trazia a ideia de um ensino de alcance universal, de cultura homogênea, e não de contextos locais, os quais têm suas singularidades e particularidades próprias. Assim como no conceito de métodos para ensinar uma língua, o moderno substituiu sujeitos por estímulos, respostas e comportamento. Segundo Morin (1996, p. 47), “eliminavam-se as decisões, as personalidades, para só ver determinismos sociais. Expulsou-se o sujeito da antropologia, para só ver estruturas”. É exatamente no sentido oposto a esse mais restrito, que trata de regras a serem seguidas para que se atinja o aprendizado, que entra a pedagogia do pós-método. O ensino de línguas, segundo Prabhu (1994), não deve ocorrer em um mundo abstrato, mas deve estar situado em um determinado contexto, com base na realidade, garantindo ao professor a opção de agir dentro daquilo que é plausível em seu contexto. Assim como na pós-modernidade, como afirma Gatti (2005, p. 143), “só permanecem como passíveis de melhoria as relações interpessoais próximas”. O autor ainda afirma que estamos, na realidade, em um período de transição, no qual “não saímos totalmente das asas da modernidade e nem estamos integralmente em outra área” (GATTI, 2005, p. 144). Isso porque, assim como em outras instituições, na escola ainda estamos passando de uma sociedade industrial para uma sociedade da informação. No meio desse movimento, a pedagogia do pós-método não é colocada como uma solução, mas uma alternativa formativa da área educacional, alternativa essa posta em contraponto ao conceito de método, seu caráter prescritivo, sua descontextualização, a polissemia e

a imprecisão terminológica ligada ao termo, e a própria constatação da inexistência de um método perfeito (LARSEN-FREEMAN, 1986).

As escolas estão involucradas em outros espaços para além da relação binária dominação/resistência, como é sugerido na literatura sobre políticas educacionais. Há muito mais nas escolas e nas salas de aula para além dessa relação binária, como outros interesses, preocupações, necessidades, demandas, pressões, objetivos e desejos. (GATTI, 2005, p. 148)

O pós-método se põe como um conjunto de novas reflexões críticas, onde a educação como propósito social organiza-se em torno de processos de construção e desconstrução os quais colocam o estudante em situações culturais reais, ao mesmo tempo locais e globais. O pós-método traz a ideia de transcendência dos métodos, assim como o pós-moderno busca transcender a ciência positivista, onde as técnicas tinham papel de destaque. Freire, embora sem trabalhar no contexto do pós-moderno, insiste na natureza política e contextual do gesto educativo, e é nesse sentido que ele e Kumaravadivelu se aproximam.



### **3 APONTAMENTOS SOBRE PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA LIBERTADORA**

Como visto anteriormente neste estudo, as transformações nos processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras durante a história refletem as mudanças nas necessidades da sociedade. Para Freire (2014), essas necessidades têm relações muito próximas com uma tomada de consciência da situação em que alunos e professores vivem. Por situação, entende-se a história, a ideologia, os valores particulares e da comunidade em que ambos estão inseridos. Sendo assim, o autor defende uma pedagogia que extingue relações autoritárias, onde uma das tarefas essenciais do educador é o diálogo e, com ele, a criação de oportunidades para que o aluno não seja um leitor ingênuo, mas que seja crítico e reaja à língua e aos textos com que se depara.

O ensino de língua, por sua vez, é comumente reduzido a questões metodológicas, de motivação e linguísticas, muitas vezes descontextualizadas. No entanto, sabe-se que a linguagem está imersa em lutas sociais, econômicas e políticas, o que não pode ser deixado de lado durante o processo de ensino-aprendizagem.

No ângulo semântico, a palavra método pode significar: “caminho para chegar a um fim; caminho pelo qual se atinge um objetivo; programa que regula previamente uma série de operações que se devem realizar, apontando erros evitáveis, em vista de um resultado determinado; processo ou técnica de ensino: método direto; modo de proceder; maneira de agir; meio” (FERREIRA, 1999 p. 1.128). Dessa forma, método não é bem a palavra ideal para tratar do trabalho desenvolvido por Freire. Em entrevista concedida à Nilcéia Lemos Pelandré, em 14/04/1993, Freire afirma:

Eu preferia dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei

fazer e continuo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar. (PELANDRÉ, 1998, p. 298)

Ainda assim, a expressão ‘Método Paulo Freire’ é hoje universalizada e utilizada como referência, apesar de que o seu pensamento esteja mais para uma reflexão crítica do que para um método propriamente dito. De acordo com Pennycook (1995), ensinar criticamente é reconhecer a natureza política da educação. Dessa forma, aqueles que trabalham com o ensino de língua estrangeira não podem simplesmente pensá-lo de forma neutra. Moita Lopes (2008, p. 333) propõe uma linguística crítica em que a língua estrangeira deixa de ser vista como internacional e passa a ser compreendida como uma língua de fronteira “da qual as pessoas se apropriam para agir na vida social (para viver, amar, aprender, trabalhar, resistir e ser humano, enfim), fazendo essa língua funcionar com base em histórias locais, não como mímicas de designs globais”. Essa ideologia vai ao encontro das ideias de Freire (1990), que defende que o ser humano é histórico e assim está submerso em determinadas condições espaço temporais. O autor chama a atenção para o fato de que nada sobre a sociedade, a língua, a cultura ou a alma humana é simples e quanto mais o homem refletir de maneira crítica sobre a sua existência, mais livre será. De acordo com Freire (2014, p. 61):

a necessidade de uma permanente atitude crítica é o único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época. Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas, resolvidas.

Tendo em vista que o aprendizado de uma língua constitui uma forma de intervenção no mundo, a expansão da língua estrangeira não é mera expansão de uma linguagem, mas também a expansão de um conjunto de discursos. Dessa forma, a prática no ensino de língua

estrangeira deve se dar criticamente, explorando o contexto histórico-social dos alunos, seus conhecimentos prévios e sua cultura, para que assim os estudantes e professores consigam transformar a sociedade em que vivem. Isso porque, conforme afirma Freire (2014, p. 55), “as relações que o homem trava no mundo com o mundo (pessoais, impessoais, corpóreas e incorpóreas) apresentam uma ordem tal de características que as distinguem totalmente dos puros contatos”. O autor, em seguida, defende que “o homem não apenas está no mundo, mas com o mundo” (FREIRE, 2014, p. 55), o que reforça o conceito da importância das relações através das quais o ser humano aprende de forma significativa. Segundo Pennycook (1995), o professor de língua estrangeira deve ser um agente político, engajado num projeto de pedagogia crítica, que ajude o aluno a articular, na língua-alvo, contra-discursos aos discursos dominantes. O autor defende que, por estarmos intimamente envolvidos com a expansão da língua estrangeira, deveríamos estar cientes das implicações dessa expansão na reprodução e produção de desigualdades globais. O pensamento de Giroux (1997, p. 86) segue na mesma linha:

Aprender uma língua estrangeira é um empreendimento essencialmente humanístico e não uma tarefa afecta às elites ou estritamente metodológica, e a força da sua importância deve decorrer da relevância de sua função afirmativa, emancipadora e democrática.

Grandes desafios estão postos para os envolvidos com a educação, o que inclui os professores e aprendizes da língua estrangeira. Iniciativas para melhorar a qualidade do ensino de línguas surgem com frequência, porém uma pedagogia libertadora na área é ainda utopia em grande parte do país. De acordo com Freire (2005), um conceito essencial para que exista uma educação crítica é o de diálogo, o qual, para o autor, é uma necessidade existencial, ou seja, é condição básica para o conhecimento. Assim sendo, não existe aprendizado no monólogo, assim como não existe recriação de conhecimento sem trocas entre os envolvidos: “A autossuficiência é incompatível com o diálogo” (FREIRE, 2005, p. 112). Os desafios para o professor seguem, segundo Giroux (1997), no sentido de que ele deve assumir a responsabilidade de levantar questões sérias acerca do que ensina e de que forma está ensinando. Além do mais, o autor defende que os professores devem ter, de forma clara, metas mais amplas pelas quais estão lutando. “Isso

significa que eles devem assumir um papel responsável na formação dos propósitos e condições de escolarização” (GIROUX, 1997, p. 161).

Pela visão da pedagogia crítica da aprendizagem, contrária à posição tradicionalista, as escolas não são simplesmente locais de instrução, mas espaços políticos e culturais, onde não se pode ignorar as relações entre conhecimento, poder e dominação:

Em oposição à posição tradicionalista, os críticos esquerdistas oferecem argumentos teóricos e evidências empíricas para sugerir que as escolas são, na verdade, agências de reprodução social, econômica e cultural. Na melhor das hipóteses, a escola pública oferece mobilidade individual limitada aos membros da classe trabalhadora e outros grupos oprimidos, mas é um poderoso instrumento para a reprodução das relações capitalistas de produção e ideologias legitimadoras dominantes dos grupos governantes. (GIROUX, 1997, p. 26)

Dentro dessa visão, as escolas são vistas como agências de reprodução social, o que, segundo Giroux (1997), impede qualquer esperança viável de se desenvolver uma estratégia educacional política progressista. O autor defende, todavia, que fundamental para uma pedagogia crítica realizável é a necessidade de encarar as escolas como esferas públicas democráticas. Ou seja, as escolas devem ser vistas como lugares onde os estudantes têm oportunidade de aprender e praticar as habilidades necessárias para viver em uma democracia autêntica. Para Freire (2001), toda ação educativa deve, necessariamente, estar precedida de reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida do educando, isto é, a quem o educador quer ajudar a educar. Assim, conforme o homem se integra às condições de seu contexto, ele realiza reflexão e obtém respostas aos desafios que se apresentam, criando assim sua própria cultura. Conforme o autor, o ser humano deve ser entendido “como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade” (FREIRE, 2001, p.132). Dessas ideias do homem e do mundo, fundamentadas por Freire, surgiram expressões, teses e conceitos formulados pelo autor, que foram utilizados na Educação e também na área do ensino-aprendizagem de língua estrangeira, tais como, por exemplo: o caráter coletivo da educação, a educação bancária, a concepção Libertadora da Educação, a

autonomia, a dialogicidade, os temas geradores, os círculos de cultura e a questão do ser humano inacabado.

### 3.1 "NINGUÉM LIBERTA NINGUÉM, NINGUÉM SE LIBERTA SOZINHO": O CARÁTER COLETIVO

Paulo Freire trabalhou com alfabetização de jovens e adultos, além de formular diversos estudos e teorias a respeito do que acreditava ser uma revolução na educação. Sua pedagogia se fundamenta, sobretudo, nas categorias de dialogicidade, problematização e conscientização, as quais visam a uma educação libertadora e democrática. Para Freire (2005), tornar-se sujeito implica reflexão e ação sobre a realidade, ou seja, uma aproximação crítica da realidade. Baseia-se nas relações “consciência-mundo” e “homens-mundo” (FREIRE, 2005) e, portanto, não existe fora da práxis (reflexão-ação).

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta (FREIRE, 2005, p. 109).

Nem a educação nem tampouco o ensino de idiomas é neutro, ambos sempre trabalharão a serviço de uma ideologia, a qual desenvolve crenças e valores no interior dos processos educativos, além de traduzir o pensamento de uma sociedade, de uma época ou grupo social. Freire (2014) assegura que a qualidade de ser política é inerente à natureza da educação. Ou seja, a mesma não vira política por causa de um ou outro educador. Ela é política. Além disso, a busca pela liberdade se dá diante de uma consciência capaz de assumir as perspectivas coletivas que possam ultrapassar interesses individualistas. Segundo Freire (2005, p. 71), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho – os homens se libertam em comunhão”. Dessa forma, a luta pela liberdade só acontece através da prática de uma pedagogia humanizadora, que provê oportunidades de autoliberação aos oprimidos. Nesse tipo de prática, o método deixa de ser aparelho do educador com o qual manipula os educandos, e passa a ser instrumento de conscientização.

O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um caminho para algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. (FREIRE, 2005, p. 77)

O ato de se conscientizar, portanto, tem um objetivo maior que ele mesmo, visa chegar a um novo lugar de libertação onde educador e educando são sujeitos do ato do ensino-aprendizagem e que a presença do oprimido seja de engajamento, muito mais que pseudoparticipação. A conscientização é um compromisso histórico, assumindo o homem uma posição de sujeito capaz de transformar o mundo. Assim, o autor nega a chamada educação tradicional, a qual não abre espaço para a coletividade e objetiva apenas transmitir conhecimentos, ou depositar (como em um banco) assuntos nas cabeças dos estudantes, o que acaba por tirar do aprendiz sua curiosidade, espírito investigador e criatividade.

### 3.2 A EDUCAÇÃO BANCÁRIA

Uma das críticas mais ferrenhas de Freire (1987) é quanto ao que chama de Educação Bancária. Esta é conceituada como imposição do conhecimento realizada pelo professor sobre o aluno, através de uma atitude autoritária e opressiva, que desconsidera o contexto social e individual do estudante. Do outro lado da sala de aula, alunos se encontrariam passivos e receptivos, tudo isso em uma relação de narração, na qual o educador narra o que sabe e o aluno apenas recebe as informações sem contestar, construir ou reconstruir conhecimentos reais. Essa relação de narração tende a se distanciar da realidade de quem apenas escuta, já que este é visto como uma tela em branco, que não tinha conhecimentos prévios antes de participar da aula. O educador, na educação bancária, busca encher os educandos de conteúdos que são retalhos da realidade, desconectados de suas vidas e experiências.

A narração, de que o educador é sujeito, conduz os educados à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em vasilhas, em recipientes a serem

enchidos pelo educador (...). Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador, o depositante. (FREIRE, 2005, p. 80)

Dentro desse cenário, não há espaço para o desenvolvimento da criatividade e, assim, não há espaço para o saber. Para Freire (1987, p. 81), “só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros”. A educação, vista da maneira tradicional ou bancária, tem como objetivo a formação de indivíduos acomodados, não questionadores e submetidos à estrutura do poder vigente. Esse sujeito oprimido não tem como lutar por sua libertação, pois nem se dá conta de que está sob comando do opressor, nem percebe que precisa se libertar. O conceito de consciência bancária discorre que quanto mais se dá, mais se sabe, porém a experiência mostra que nesse sistema só se formam indivíduos medíocres, por não haver estímulo para a criação e o desenvolvimento real do ser humano (FREIRE, 1987).

Na visão bancária da educação, Freire (1987, p. 82) afirma que “o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem”. Portanto, o homem deixa de ser sujeito de sua própria história, passando a ser simples objeto, que não pratica suas próprias ações. Assim, cabe ao professor levar seu conhecimento aos estudantes, que apenas o recebem sem contestar, ao contrário do que o autor defende em seu conceito de Educação Libertadora. A Educação Libertadora (ou problematizadora) é uma onde não existe separação rígida entre educador e educando, ambos andam lado a lado no processo de ensino e aprendizagem.

### 3.3 A CONCEPÇÃO LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO

A educação libertadora está voltada à superação da dicotomia sujeito-objeto e pressupõe a inserção crítica dos homens no mundo. A ideia é questionar concretamente a realidade das relações do homem com a natureza e com os outros homens, visando à transformação (LUCKESI, 1994). Dessa forma, o educando sai da posição de ajustado ou acomodado e passa a compreender o sistema ao seu redor, libertando-se da alienação que lhe é imposta nos ambientes sociais, incluindo a escola tradicional. Para que isso ocorra, é necessário que o educador seja, sobretudo, um companheiro do educando em uma relação onde ambos aprendem a observar e criticar a realidade juntos.

Sua ação, identificando-se, desde logo com a dos educandos, deve orientar-se no sentido de humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber. Sua ação deve ser infundida da profunda crença nos homens. Crença no seu poder criador. (FREIRE, 2005, p. 86)

A perspectiva do papel do professor como humanizador não se limita a uma atividade meramente facilitadora das experiências de aprendizagem para que o aluno chegue ao objetivo da lição. O professor tem um papel fundamental na apresentação dos elementos de aprendizagem e de realidade do mundo ao redor do contexto da sala de aula, sem com isso descuidar das interações sociais e do incentivo à criatividade de cada aluno. Sendo incentivado a pensar fora do que está acostumado, o educando passa a desenvolver sua autonomia no sentido mais amplo. Passa a pensar por si mesmo, ao invés de ter os outros pensando por ele. Dessa forma, passa de espectador a sujeito do processo, compreendendo as contradições que nele se encontram. Freire (2005, p. 35) afirma que a educação “[...] como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra”. Ou seja, o homem que lê o mundo é aquele que está em processo de transformação, de entendimento das desigualdades que nele existem e de que forma pode mudar o que está posto. Para que isso ocorra, é essencial uma relação dialógica entre os que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Freire (2005), é através do diálogo que se dá a apropriada comunicação, onde os interlocutores são ativos e iguais. A comunicação, segundo o autor, produz uma relação social igualitária, dialógica, que viabiliza o conhecimento e, conseqüentemente, promove a autonomia do aprendiz.

### 3.4 A AUTONOMIA COMO FORMA DE LIBERTAÇÃO

Todos os comportamentos são administrados por teorias e motivação e se os professores podem ter crenças positivas sobre a autonomia do aluno, eles são capazes de passar mais tempo promovendo-a. Assim, reforça-se a suposição de que a principal fonte de apoio para a autonomia dos alunos na sala de aula é o professor. No



entanto, não qualquer professor, mas aquele que respeita a visão do aluno, sua curiosidade e inquietude. Assim, segundo Freire (2014, p. 35), “o professor que ironiza o aluno, que minimiza, que manda que ele se ponha em seu lugar ao mais tênue sinal de sua rebeldia legítima [...] transgredir os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência”. Dessa forma, aqueles que aprendem e crescem juntos, apesar e devido às suas diferenças, conseguem desenvolver uma identidade autônoma, incumbindo-se de sua própria aprendizagem.

Ellis (1989), discorrendo sobre o ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, oferece sugestões para que os professores deem oportunidades aos alunos de serem capazes de assumir a responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem. O autor afirma que os professores podem desempenhar um papel instrumental na formação dos alunos, negociando com eles conteúdo, forma de aprendizado e metodologia. Contudo, Kumaravadevelu, (2003) vai além, levando em consideração duas visões sobre a autonomia do educando: uma estreita e uma ampla. A visão estreita visa desenvolver no aprendiz a capacidade de aprender a aprender, enquanto a visão ampla vai mais longe, com o objetivo de incluir uma capacidade de aprender a se auto libertar também. Ou seja, meramente ajudar os alunos a tomar conta da própria aprendizagem não é o que se espera de uma autonomia ampla. É preciso que o aluno compreenda o mundo ao seu redor para se tornar realmente livre. Todavia, é crucial entender que a liberdade não é a ausência de limites. Segundo Freire (2014), é necessário viver a tensão, a contradição, entre autoridade e liberdade, de modo a manter o respeito por ambas. O autor afirma que a liberdade também implica agir livremente dentro dos limites impostos pela responsabilidade, ainda que seja importante não pararmos satisfeitos ao nível das instituições.

É preciso submetê-las [as instituições] à análise metódica rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. Não é possível também formação docente indiferente à boniteza e à decência que estar no mundo, com o mundo e com os outros substantivamente exige de nós. Não há prática docente verdadeira que não seja ela mesma um ensaio estético e ético. (FREIRE, 2014, p. 46)

Também é importante estar ciente de que a autonomia dos alunos tem uma natureza multidimensional e precisa ser analisada a partir de diferentes perspectivas. No entanto, estimulá-los a agir por si mesmos

pode mudar o sentimento de dependência que eles têm em relação ao professor, que também é figura de opressão. Ter respeito à autonomia e à identidade do educando exige do professor uma prática coerente com o saber. Somente assim o aluno consegue forjar a própria autonomia, em parceria com os demais atores, já que ela é constituída de experiências e não pode ser ensinada de forma transversal.

Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiência respeitosa da liberdade. (FREIRE, 2014, p. 107)

Apesar de o autor não estar se referindo diretamente à autonomia no contexto do ensino de línguas, essa referência aplica-se, de forma certa, a esse contexto. Não se ensina a autonomia, mas dá-se oportunidades para que os sujeitos a desenvolvam. Paiva (2006, p. 121) afirma que os professores são “catalizadores da autonomia”, são partes de um processo complexo. Esse processo pode levar o ensino de línguas estrangeiras a um nível diferente, melhorando o desenvolvimento de cada aluno e levando-os a sua real libertação.

### 3.5 A DIALOGICIDADE COMO PRÁTICA DE LIBERDADE

Freire (1987) enfatiza a necessidade de que os professores fundamentem sua práxis em um diálogo esclarecedor, norteado por experiências significativas com os educandos. Em uma perspectiva dialógica, a construção do conhecimento é fundamentada na interação entre sujeitos dentro de um espaço comum. Para Freire (2014), o diálogo é compreendido segundo cinco pilares: o amor, a humildade, a fé nos homens, a esperança e o pensar crítico. Segundo o autor, somente com base neles, é possível estabelecer uma relação de respeito mútuo entre os

comunicadores, para que haja assim um diálogo sem opressão. Nesse diálogo, as pessoas não têm pretensão de ser mais que as outras, já que se comunicam buscando interagir, com o propósito de juntas descobrirem uma proposta para a ação e transformação. Surge assim o conceito de diálogo enquanto ação para a prática da liberdade:

É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só há comunicação. (FREIRE, 2005, p. 107).

Sendo um dos pilares do diálogo, o amor também se constitui como tal quando acontece numa relação de trocas recíprocas e respeito entre os locutores. Ademais, amor é compromisso com as pessoas, principalmente aquelas que estão excluídas à margem da sociedade. Dessa relação dialógica com amor, nasce mútua aprendizagem, ou melhor, não existe transmissão de conhecimento, mas construção conjunta do mesmo. “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 2014, p. 26). Em meio a relações de mútuo desenvolvimento, há a transformação da realidade dos participantes do ato de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, a libertação do oprimido.

Para que a dialogicidade exista realmente na sala de aula da língua estrangeira, é preciso reconstruir o saber da escola e a formação do educador. Em vez de se mostrar dono do saber e da verdade, o professor deverá promover o entendimento e a escola deverá ser um espaço de convivência, onde os conflitos sejam trabalhados nas relações pessoais e interpessoais. Para Gadotti (1991, p. 43), nem que quisesse o professor poderia ser dono da verdade sozinho, já que:

o diálogo não é apenas uma estratégia pedagógica. É um critério de verdade. A veracidade do meu ponto de vista, do meu olhar, depende do olhar do outro, da comunicação, da intercomunicação. Só o olhar do outro pode dar veracidade ao meu olhar. O diálogo com o outro não exclui o conflito. A

verdade não nasce da conformação do meu olhar com o olhar do outro.

De acordo com Freire (1987), a humildade também é uma das condições para o diálogo. Ao articular o mundo, o homem recria-o, ou seja, supera a situação anterior criando uma nova. E como essa recriação é constante, não pode ser um ato arrogante de pessoas em particular. O diálogo torna-se impossível numa relação em que alguns acreditam ser superiores e julgam os demais como inferiores. Um comportamento assim fecha-se ao diálogo, já que não admite o quanto essas pessoas são também importantes na transformação do mundo. Dessa forma, o diálogo exige um pensar verdadeiro, um pensar crítico que não considera mais ou menos importantes os sujeitos devido ao seu conhecimento acadêmico ou condição financeira. Além disso, o diálogo real, segundo Freire (1987), não dicotomiza homens e mundo, mas os vê em contínua interação. Enquanto ser inacabado, o homem se faz e se transforma diariamente na interação com o mundo.

Para que se criem condições efetivas para as mudanças necessárias à melhoria de vida dos educandos de língua estrangeira, o diálogo e a problematização se fazem necessários. Ambos beneficiam os processos de mudanças em educação, desde que o ponto de partida para a ação seja escolhido em conjunto e não apenas por aqueles que detêm o poder dentro da escola ou da sala de aula. Dentro de um espaço onde o estudante percebe o seu valor enquanto pessoa, o diálogo se fortalece e pode estabelecer uma percepção mais consciente do seu papel e do papel de cada um em transformar o mundo. O fato de as pessoas perceberem que podem acreditar nelas mesmas contribui para acreditarem, com mais convicção, que podem mudar sua realidade. Essa fé, para Freire, é também condição para dialogar. “Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens, fé no seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar. Fé na sua vocação de Ser Mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens” (FREIRE, 2005, p. 116).

Além da fé no homem, não há diálogo verdadeiro se não há nos participantes do mesmo um pensar crítico, o qual vê o mundo como um processo, uma realidade a ser transformada de forma constante. É preciso que a realidade se transforme, e o pensar verdadeiro e crítico deve conduzir as pessoas oprimidas a se libertarem, procurando, dentro de suas interações com os outros e com o mundo, alternativas para que consigam sair dessa realidade de opressão. Dessa forma, a dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade, apesar de que

objeções a esse ponto de vista não são incomuns nas salas de aula de língua estrangeira em geral. Há muitos discursos contrários ao diálogo e ao desenvolvimento do pensamento crítico dos educandos. No entanto, esses discursos geralmente partem das falas daqueles que se julgam possuidores do saber. São esses os mesmos que demonstram descrença no ser humano e em suas possibilidades de aperfeiçoamento. Há quem acredite, ainda, que a forma dialógica de comunicação é uma ameaça ao saber. Sobre esse ponto de vista, típico dos que ainda têm preferência pela Educação Bancária, Freire (2005, p. 79) afirma:

Na verdade, muitos entre os quais rejeitam a comunicação, que fogem da verdadeira cognoscibilidade, que é co-participada, o fazem precisamente porque, diante de objetos cognoscíveis, não são capazes de assumir postura cognoscente. Permanecem no domínio da 'doxa', fora do qual são meros repetidores de textos lidos e não sabidos ou mal sabidos.

Já os que defendem a concepção libertadora da educação acreditam que ampliar o diálogo, estrutura fundamental das inovações e desenvolvimentos escolares, é essencial, já que só existe mudança quando os educandos percebem a necessidade da mudança por si mesmos. A educação emancipatória de Paulo Freire (1987) conta com as potencialidades do sujeito de interagir e conviver com o mundo moderno, criando condições para que todos tenham oportunidade de fala e decisão. O autor tem claro o papel da escola nas mudanças que se fazem necessárias, e defende que o trabalho educacional não responde sozinho pela transformação da sociedade, porém alega que, sem a educação, essa transformação tampouco acontece. A dialogicidade, dessa maneira, é também um convite constante à reflexão sobre a ação.

### 3.6 OS TEMAS GERADORES

A proposta educacional de Freire parte do estudo da realidade do educando e da organização dos dados do educador, sempre tendo em vista o contexto histórico-social onde ambos se encontram. A partir desse complexo processo surgem os temas geradores, extraídos da problematização do exercício de vida dos educandos. Dessa forma, um dos objetivos da educação para a liberdade é promover uma

escolarização cumpridora de seu papel social. Para o professor, o grande desafio é construir e compartilhar práticas que propiciem aos estudantes uma visão mais crítica do mundo que os rodeia. Segundo Gouvêa (1996), todo tema gerador é um problema vivido pela comunidade, cuja superação não é por ela percebida. Ele envolve apreensão da realidade, análise, organização e sistematização, originando programas de ensino-aprendizagem a partir da base dialógica.

Ferrari, Angotti e Tragtenberg (2009) explanam que Freire desenvolveu uma estratégia de investigação de temas focada na alfabetização de adultos. Todo o processo de ensino se baseou em temas iniciais, e deles eram retirados os conteúdos escolares necessários ao ensino-aprendizagem. Primeiramente, de forma que “o diálogo realmente se efetivasse, Paulo desenvolveu um trabalho onde o conhecido dos educandos se transformava em palavras geradoras que possibilitavam a participação de todos” (BARRETO, 1998, p. 89). Ou seja, era realizada uma investigação conjunta com os estudantes a respeito de quais palavras mais utilizavam ou escutavam durante seu dia-a-dia e essas mesmas palavras eram aproveitadas como base para iniciar sua alfabetização. Sendo retiradas do contexto dos educandos, as palavras davam a oportunidade de promoção de um ensino mais significativo para os participantes, já que sabiam de que ponto estavam partindo. Um exemplo desse ensino/aprendizagem inovador foi o trabalho com o termo *tijolo*, o qual era comumente utilizado no dia-a-dia dos estudantes, na ocasião, operários. Por meio dessa palavra geradora, Freire instigava-os a construir novas palavras utilizando as mesmas sílabas do termo original.

Barreto (1998) explica que o uso de palavras geradoras foi substituído, em seguida, pelo uso de temas geradores. Isso porque Freire percebeu, durante as aulas, que as palavras geradoras alcançavam uma abrangência maior, pois eram na verdade assuntos que geravam discussão, investigação e geração de novos conhecimentos.

Não seria, porém, com essa educação desvinculada da vida, centrada na palavra, que é altamente rica, mas na palavra ‘milagrosamente’ esvaziada da realidade que deveria apresentar, pobre de atividades com que o educando ganhe a experiência do fazer, que desenvolveríamos no brasileiro a criticidade de sua consciência indispensável à nossa democratização. (FREIRE, 1999, p. 102)

O uso de temas geradores na educação é, na realidade, a adoção de situações que cercam a vida e o mundo de educandos e educadores. Segundo Freire (2005), esses temas precisam ser não só aprendidos, mas refletidos, para que ocorra a tomada de consciência dos indivíduos sobre eles. Essa organização do ensino possibilita inter-relacionar os conhecimentos em suas várias dimensões: cultural, científica, religiosa, histórica, social etc. Os temas geradores podem assumir caráter universal ou mais peculiar, dependendo da discussão desenvolvida durante o processo educativo. De acordo com Gadotti (1991), após a etapa da tematização, os participantes da ação passam ao momento de decodificar a situação apresentada. Nesse processo, explora-se o tema e o que se conhece até aquele momento do mesmo, percebendo-se suas situações limites.

A segunda fase da investigação começa precisamente quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições. A partir deste momento, sempre em equipe, escolherão algumas destas contradições, com que serão elaboradas as codificações que vão servir à investigação temática. (FREIRE, 2005 p. 125)

Chegando às contradições, vem o momento de aparecer o que Freire (2005) denomina de situações-limites. Estas definem o ponto mais crítico do diálogo problematizador, já que é tempo de se conscientizar sobre o que se sabe e o que não se sabe. Além disso, é nesse ponto que os educandos percebem que o que sabem não é suficiente para continuar o processo de construção do conhecimento. Dessa forma, compreendem a necessidade da busca por outras fontes de informação, o que estimula a curiosidade natural dos sujeitos. Por fim, chega a etapa de problematização, a qual, segundo Jorge (1981, p. 78), “nasce da consciência que os homens adquirem de si mesmos que sabem pouco a próprio respeito. Esse pouco saber faz com que os homens se transformem e se ponham a si mesmos como problemas”. É nessa etapa de problematização que se efetua a práxis esquematizada pela reflexão-ação.

Segundo Aranha (1998), a práxis por essa ótica explica que as ações humanas têm base em teorias; por outro lado, toda teoria é fruto

das ações humanas. Assim, percebe-se que existe um diálogo constante entre teoria e prática, onde uma depende da outra em um ciclo constante. Em vista disso, observa-se que o ensino-aprendizagem com temas geradores é realizado através da prática permeada de reflexão, pois existe harmonia entre os conhecimentos construídos previamente pela humanidade e sua releitura e reconstrução com o objetivo de compreender situações típicas que envolvem a realidade local. A partir dessas discussões e problematizações, as aulas já não cabem mais dentro de quatro paredes da forma tradicional de salas de aula, mas são substituídas pelos chamados círculos de cultura.

### 3.7 OS CÍRCULOS DE CULTURA

Com o objetivo de ir além do aprendizado individual, o círculo de cultura propõe que se faça uma leitura do mundo, de suas normas, concretudes e afetos. São características dessa proposta o diálogo, a participação, o respeito aos outros e o trabalho em grupo, pontos defendidos por Freire desde o início de seus estudos. Para que esses tópicos venham e ser transformados em construção real no dia-a-dia da sala de aula, é preciso que se considere o homem um ser relacional, criador de cultura.

A possibilidade humana de existir — forma acrescida de ser — mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional. Estando nele, pode também sair dele. Projetar-se. Discernir. Conhecer. É um ser aberto. Distingue o ontem do hoje. (FREIRE, 2001, p. 10)

A nomenclatura de círculo foi escolhida porque todos os inseridos nesse processo educativo formam a figura geométrica do círculo no qual todos se olham e se veem, trocando experiências e construindo conhecimento através dessas relações. Nesse círculo, não há um professor que transmite o conhecimento, mas um animador de discussões que orienta e media os processos. Como a todo o momento os procedimentos e teorias de Freire foram orientados para a promoção do diálogo, do respeito e da participação de todos, trabalhar em conjunto parecia ser o passo mais óbvio para a realização das aulas.



Ao mesmo tempo que repeliam o autoritarismo em quaisquer de suas manifestações, no assistencialismo, na doação, no paternalismo e na própria coerção sem disfarces, esses objetivos de sua atividade solicitavam, naturalmente, a realização de trabalhos em grupo, uma condição para o florescimento do diálogo. (BEISIEGEL, 1992, p. 39)

Dentro desses círculos, os temas geradores se misturavam e se complementavam através de discussões e trocas de experiências e conhecimentos prévios. De acordo com Freire e Betto (1985, p. 14) foi necessário perceber que “entre o tema ‘A’ proposto pelo grupo e o tema ‘B’ haveria um tema ‘A-B’”. Precisariamos de algo que nos possibilitasse a passagem da fronteira entre o ‘A’ e o ‘B’”. Perceber essa necessidade é também tarefa do educador, que, dessa forma, provê oportunidades para uma compreensão mais crítica da temática proposta pelos educandos. O círculo de cultura, então, propõe uma prática pedagógica revolucionária, no qual se revelam intencionalidades e problematização de realidade por intermédio da ação dialógica permanente.

### 3.8 A CONSCIENTIZAÇÃO DO SER HUMANO INACABADO

Através dos círculos de cultura, o objetivo é que tanto educandos como educadores desenvolvam a consciência crítica com relação à realidade a seu redor. Essa conscientização tem como meta a transformação social e passa necessariamente pela superação das formas de consciência ingênua. Segundo Freire (1980), é importante que nesse processo de conscientização os sujeitos se reconheçam no mundo e com o mundo, havendo a possibilidade de que, na transformação do mundo, transformem a si mesmos. Essa transformação parte da visão dialética da relação ser humano/mundo, em que ambos são considerados inacabados, já que estão em constante transformação. A conscientização, dessa forma, é compreendida como o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, ou seja, “que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980, p. 26).

A educação, como descrita por Freire (1980, p. 5), tem caráter libertador, e para produzir libertação, é necessária a consciência. “A conscientização nos convida a assumir uma posição utópica frente ao

mundo [...]. O utópico não é o irrealizável; [...] A utopia exige o conhecimento crítico”. Segundo o autor, utopia não é idealismo, é o ato de denunciar a forma desumana de relações sociais. Assim, é também compromisso histórico que não terminará nunca e exige o conhecimento crítico para que cumpra sua função de transformar. O educando que percebe sua existência e realidade e assim nota a necessidade de mudanças é aquele que luta pela transformação. Nesse sentido, o pós-método do ensino de língua estrangeira e a pedagogia crítica seguem em direções paralelas, como veremos no próximo capítulo.

#### **4 RELAÇÕES ENTRE A ERA PÓS-MÉTODO, A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA CRÍTICA**

O pós-método, como citado anteriormente, é um sistema tridimensional que consiste na pedagogia da particularidade, prática e possibilidade. Segundo Kumaravadivelu (2003), a particularidade refere-se a não reutilização dos mesmos métodos a qualquer que seja o grupo de alunos e professores. Assim, vislumbra uma adequação de conhecimentos teóricos para que sejam dirigidos às situações reais, dentro de realidades específicas de alunos e professores no contexto de cada sala de aula. A prática questiona o uso de teorias profissionais geradas por especialistas e aplicadas nas aulas sem que haja produção de conhecimento. Já a pedagogia da possibilidade se refere às relações de poder e domínios vigentes na sociedade, o que reforça que qualquer pedagogia mantém e intensifica as desigualdades sociais. Tendo isso em vista, Kumaravadivelu (2003) afirma que estas relações podem ser modificadas somente a partir da conscientização do aprendiz e do contexto em que vive. Dessa forma, do ponto de vista de um projeto educacional, o pós-método traz próximas relações com a Educação Libertadora de Paulo Freire, já que ambos acentuam a natureza política do gesto educativo. Freire (2005) reitera a importância de que a educação esteja associada a uma leitura crítica e consciente da realidade, para que os educandos compreendam a razão dos inúmeros problemas sociais que o cercam.

Os defensores da pedagogia crítica foram altamente influenciados por Paulo Freire e sua pedagogia libertadora. A crítica à função reprodutora da escola é fundamental em ambas pedagogias e aqueles que por elas são guiados veem os professores como intelectuais transformadores. De acordo com Giroux (1997), eles devem ser profissionais capacitados e dispostos a refletir sobre os princípios ideológicos que fundamentam sua prática e que ligam a teoria e a prática pedagógicas a questões sociais mais amplas. Kumaravadivelu (2003) defende o pós-método para o ensino de língua estrangeira e, através dele, a transcendência do professor e do aluno para além das paredes da

escola. Segundo o autor, a partir do momento em que os educadores têm consciência sociopolítica e através dela proporcionam oportunidades de transformação, seu papel se estende para além das fronteiras da sala de aula. “Como intelectuais transformadores, os professores estão empenhados em uma dupla tarefa: eles se esforçam não só para o avanço educacional, mas também para a transformação pessoal” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 14). O ensino e aprendizagem de línguas, no entanto, transcende a relação professor e aluno. Há uma complexidade de fatores, como o aprendiz, o professor, a instituição, o contexto social e político, a legislação, a tecnologia, entre outros. Segundo Paiva (2006, p. 96), “essas não são entidades separadas e sim inter-relacionadas. Os componentes professor e aprendiz, por exemplo, são partes do contexto escolar, que, por sua vez, também faz parte do contexto social”. Essas relações complexas reforçam a importância do papel do professor como reflexivo e transformador. Peter McLaren, no prefácio à obra de Giroux (1997, p. 18), salienta que:

Sem dúvida, o professor como intelectual transformador deve estar comprometido com o seguinte: ensino como prática emancipadora; criação de escolas como esferas públicas democráticas, restauração de uma comunidade de valores progressistas compartilhados; e fomentação de um discurso público comum ligado aos imperativos democráticos de igualdade e justiça social.

A pedagogia crítica é, por conseguinte, uma pedagogia engajada diante dos dilemas sociais. Ela “examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante” (MCLAREN, 1997, p. 191). Em contrapartida, incorpora as experiências de vida dos oprimidos, suas histórias e valores ao seu processo de aprendizagem. Buscando o avanço educacional, professores críticos tentam implementar formas de conhecimento que sejam relevantes em seus contextos específicos. Buscam também planejar suas aulas em torno das necessidades e desejos de seus alunos, provocando assim conscientização sociopolítica entre eles. Com relação à transformação pessoal, os professores críticos tentam educar a si mesmos e aos estudantes a respeito de várias formas de desigualdade e injustiça na sociedade em geral. Assim, tanto na visão do pós-método quanto para os que defendem a pedagogia crítica, o

professor transformador não apenas ensina uma língua, mas mostra ao aluno formas de entender os problemas e de resolvê-los com comunicação efetiva, de maneira decidida e pacífica. Ademais, o professor defendido pelos pedagogos críticos trabalha no sentido de atender às diferentes necessidades de seus alunos, não só no que diz respeito ao ensino da língua em si, mas à possibilidade de fazer da sala de aula mais do que apenas um lugar de transmissão de “conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram [...]” (FREIRE, 2005, p. 65).

Giroux (2010) define a pedagogia crítica como um “movimento educacional, guiado por paixão e princípio, para ajudar estudantes a desenvolverem consciência de liberdade, reconhecer tendências autoritárias e conectar o conhecimento ao poder e à habilidade de tomar atitudes construtivas”. Dessa forma, a pedagogia crítica sinaliza para uma educação promotora de cidadania, que incentive o desenvolvimento da consciência intercultural. O desenvolvimento dessa consciência, também sociopolítica, através de aulas bem preparadas por professores transformadores, traz à tona o fato de que nem um ser é neutro. Para Freire (1979) não há neutralidade real possível, já que os homens estão sempre comprometidos consigo mesmos, com seus interesses ou com os interesses dos grupos aos quais pertencem. Ademais, se não há ser humano neutro, tampouco a escola pode ser neutra, como afirma Giroux (1997, p. 88):

A escola é um processo político, não apenas porque contém uma mensagem política ou trata de tópicos políticos de ocasião, mas também porque é produzida e situada em um complexo de relações políticas e sociais das quais não pode ser abstraída.

Assim, entende-se que qualquer prática educativa é uma prática política, já que a escola é um espaço passível de desenvolver uma política cultural. “Político, neste sentido, significa possuir os instrumentos cognitivos e intelectuais que permitam uma participação ativa em tal sociedade”, afirma Giroux (1997, p. 87). A pedagogia crítica é, dessa forma, uma pedagogia engajada, responsável diante dos problemas sociais dos alunos. De tal modo, “examina as escolas nos seus contextos históricos e também como parte do tecido social e político existente que caracteriza a sociedade dominante” (MCLAREN, 1997, p. 191). Por outro lado, incorpora também as experiências de vida

dos oprimidos, suas histórias e valores. O pós-método defende a maximização de oportunidades de aprender uma língua através do compartilhamento de experiências histórico-políticas e socioculturais dos aprendizes em sala de aula. Segundo Kumaravadivelu (2003), alunos só desenvolvem uma consciência cultural crítica quando entendem a identidade cultural individual que cada um traz consigo e reconhecem e respeitam outras experiências humanas. Ter essa consciência, conforme o autor, permite que o estudante consiga responder aos desafios de sua própria realidade, além de apenas se comunicar na língua a qual está aprendendo.

Tanto os educadores críticos quanto os defensores do pós-método recusam as práticas autoritárias e reconhecem que a relação com o conhecimento não é uma relação meramente objetiva, onde o professor é considerado transmissor de conhecimento. Além disso, defendem a solidariedade como forma de aprender não apenas uma língua, mas olhar para aquele com quem se conversa com empatia.

Qualquer prática pedagógica verdadeira exige um compromisso com a transformação social, em solidariedade com grupos subordinados e marginalizados. Isto transmite, necessariamente, uma opção preferencial pelo pobre e pela eliminação das condições que geram sofrimento humano. (MCLAREN, 1997, p. 194)

O pós-método traz uma nova visão da educação e do ensino e aprendizagem de línguas, assim como a pedagogia crítica traz uma nova visão da sociedade, uma visão mais política. Ambos procuram mudar o que está posto, numa tentativa de apresentar novas propostas educacionais, as quais sejam mais contextualizadas e preocupadas com os problemas sociais atuais. Leffa (2012, p. 11), quando trata sobre o pós-método, afirma que “há uma ênfase na ideia de mudança, cujo objetivo principal não é descrever o mundo como ele é, mas como ele deveria ser”. Pensar na possibilidade de mudança não quer dizer que ela vá ficar apenas no nível do pensamento, afinal pensá-la sempre é o primeiro passo para que ela ocorra realmente. Isso posto, tanto a possibilidade de propagação do pós-método para as escolas que ensinam línguas estrangeiras quanto a difusão da pedagogia crítica nas salas de aula podem ser vistos como modelos utópicos de educação. Todavia, a utopia, para Freire (2000, p. 118), não é algo fantasioso e sem intenção real de acontecer:

Para mim, ao repensar nos dados concretos da realidade, sendo vivida, o pensamento profético, que é também utópico, implica a denúncia de como estamos vivendo e o anúncio de como podemos viver. É um pensamento esperançoso, por isso mesmo. É neste sentido que, como o entendo, o pensamento profético não apenas fala do que pode vir, mas, falando de como está a realidade, denunciando-a, anuncia um mundo melhor. Para mim, uma das bonitezas do anúncio profético está em que não anuncia o que virá necessariamente, mas o que pode vir ou não.

A utopia, para o autor, é assim um movimento de transformação das estruturas sociais, estimulado pela esperança de que o homem pode ser mais a cada dia em sua história. Freire (2014) reitera sua constante luta pela transformação da educação e afirma diversas vezes que prefere ser gente e que as intervenções são, sim, possíveis. “Mesmo sabendo que as condições [...] geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento da tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam (FREIRE, 2014, p. 52)”. Nesse processo, nada é permanente, a não ser essa busca pelo ser mais, a busca pela realização do sonho de transformação da educação e, conseqüentemente, da realidade atual. Afinal, sem sonho não há esperança de politizar a prática educativa, o que, afirmam alguns autores críticos, fere a própria natureza humana. Assim como no pós-método, na pedagogia crítica defende-se que o futuro não pode ser apenas uma repetição do presente. A mudança é necessária, principalmente em um momento em que o ensino de línguas estrangeiras, apesar de tantas discussões sobre métodos, ainda não é realizado com sucesso nas escolas do país, conforme afirmam Assis-Peterson e Cox (2007, p. 13),

eles continuam à espera de solução para a calamidade que é o ensino de língua estrangeira na escola pública. Enquanto a educação privada mobiliza-se para acertar o passo com os fluxos econômicos, sociais, culturais do sistema e a agenda global, a pública os ignora, intensificando a marginalização dos que “não-têm”. Para os que têm uma educação de qualidade, vislumbra-se a inserção no mercado de trabalho internacional;

para os que “não-têm”, para a multidão de inempregáveis, estão destinadas as sobras do banquete da globalização.

Dessa forma, opressores continuam oprimindo e oprimidos se posicionam, cada vez mais, às margens da sociedade, sem poder de transformar sua própria realidade. A pedagogia crítica, apesar de não constituir-se de um corpo homogêneo de autores e ideias, propõe exatamente o contrário. “É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos em seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes” (MCLAREN, 1997, p. 192). A pedagogia crítica tenta responder a isso a partir de um olhar da comunidade, não de imposição, levando em conta uma perspectiva coletiva a respeito da educação. Trata-se, portanto, de valorizar o capital cultural dos alunos, seus conhecimentos e experiências. Trata-se de repensar a escola como está hoje, não apenas a escola, como várias instituições modernas e a forma como elas afetam tanto o aluno quanto o professor que entra na sala de aula de língua estrangeira.

O professor de idiomas crítico reconhece a necessidade de conferir poder aos estudantes e, através dele, promove oportunidades de aprendizagem não apenas linguísticas, mas em nível de comunicação transformadora. Esses educadores buscam se amparar em princípios éticos, solidários e na procura da coerência entre discurso e ação. Para Freire (2001), não há idade para que um aluno aprenda a se comunicar. Crianças, jovens e adultos podem aprender a se expressar inteligentemente por meio da linguagem. Para tanto, é preciso limpar a velha escola das atividades que não contribuem para a saúde mental, social e afetiva do educando.

Kumaravadivelu (2003, p. 37) defende que no pós-método o educador procura aproveitar a consciência sociopolítica que os participantes trazem para a sala de aula, para que ela também funcione como “catalisadora de uma busca contínua pela formação da identidade e pela transformação social”. O autor define as macroestratégias para o ensino da língua estrangeira através do pós-método como diretrizes para guiar o educador nesse novo caminho, diretrizes essas que emanam de discernimentos históricos e experimentais. Uma delas, como já citado anteriormente, é “garantir a relevância social”. Nessa macroestratégia, Kumaravadivelu (2003) recomenda que se leve em consideração o meio social, político e cultural em que o professor e o aprendiz da língua estrangeira estão situados. Conforme o autor,



nenhuma sala de aula é uma ilha em si mesma. Cada sala de aula é influenciada por e é um reflexo da sociedade maior de que é parte (...). No contexto do ensino de línguas, ele significa todos aqueles contextos mais amplos (e sobrepostos) nos quais se situam as instituições nas quais o ensino de línguas ocorre. Estes incluem, mas não se limitam a, os contextos internacionais, nacionais, comunitários, étnicos, burocráticos, profissionais, políticos, religiosos, econômicos e familiares nos quais as escolas e outras instituições educacionais estão localizadas e com as quais interagem. (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 239)

Ou seja, para que o ensino e a aprendizagem sejam relevantes, é necessário admitir que esses contextos afetem os objetivos e os resultados de uma aula de língua estrangeira. Essa diretriz tem pontos de conexão com a concepção libertadora da educação e a pedagogia crítica, que também buscam ir além da dicotomia sujeito-objeto na sala de aula. Fugindo dessa dicotomia, percebe-se que ninguém e nada saem incólumes de um processo realmente formativo: todas as conquistas de crescimento estão marcadas nesse processo. Só realmente aprende e conhece aquele que se transforma e transforma o conhecimento.

Uma das macroestratégias do pós-método diz respeito à promoção da autonomia. No entanto, seria essa a mesma autonomia sobre a qual fala Freire (2014)? Kumaravadivelu (2003) discorre sobre visões da autonomia com relação ao ensino e aprendizagem da língua estrangeira. Ele afirma que se pode facilmente discernir duas visões complementares sobre a autonomia do aluno, particularmente no que diz respeito aos seus objetivos e metas, as quais chama de visão estreita e visão ampla da autonomia do aluno. Conforme o autor, a visão estreita envolve “permitir que os alunos aprendam a aprender. Este processo de capacitação inclui equipá-los com as ferramentas necessárias para aprender por conta própria e treiná-los a usar estratégias apropriadas para realizar seus objetivos de aprendizagem” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 133). Nesse sentido, promover a autonomia dos alunos dentro de uma forma estreita é uma questão de ajudá-los a desenvolver a capacidade de pensamento crítico, além de fazer com que eles descubram seu potencial de aprendizagem e assumam responsabilidade

pela utilização das estratégias adequadas para atingir objetivos durante as aulas de língua estrangeira.

A visão ampla da autonomia do aluno, por sua vez, trata o aprender a aprender uma língua como um meio para um fim, sendo que o fim está conectado com a ideia de aprender a liberar. A primeira representa a autonomia acadêmica e a segunda a autonomia libertadora. Enquanto a autonomia acadêmica permite que os alunos sejam estratégicos com fins de atingir seu potencial de aprendizagem, a autonomia libertadora capacita-os a serem pensadores críticos, com o objetivo de realizar seu potencial humano. De acordo com Kumaravadivelu (2003, p. 141), “a autonomia libertadora vai muito além da autonomia acadêmica, buscando ativamente ajudar os alunos a reconhecer os impedimentos sociopolíticos colocados em seus caminhos para o progresso e fornecendo-lhes as ferramentas intelectuais necessárias para superá-los”. A ideia de autonomia, segundo Freire (2014), tem muito mais ligações com a visão ampla do que com a estreita, apesar de que na prática ambas se complementam. O autor defende que a autonomia do aluno está diretamente ligada à sua consciência política. No entanto, Benson (1997) alega que muitas vezes os estudantes não querem nem precisam se preocupar com questões políticas dentro de suas aulas de língua estrangeira. Assim, sugere uma redefinição do termo política.

Geralmente estamos acostumados a pensar na política em termos de eleições, partidos, revoluções e assim por diante, negligenciando o conteúdo político das práticas cotidianas de aprendizagem da língua e da linguagem. Ao propor uma orientação política para a autonomia do aluno, portanto, precisamos de uma noção amplamente expandida do político, que abraçaria questões como o contexto social no qual a aprendizagem ocorre, os papéis e as relações na sala de aula e fora dela, os tipos de tarefas de aprendizagem e o conteúdo da língua que é aprendido. (BENSON, 1997, p. 32)

Ambas visões estreita e ampla se complementam, porém a ampla está bem mais vinculada à ideia de autonomia de Freire (2014) do que a estreita. Para o autor, o educador democrático, crítico, em sua prática docente deve forçar a capacidade de crítica do educando, sua

curiosidade, sua insubmissão. Edna Casto de Oliveira, no prefácio à obra de Freire (2014, p. 13), salienta que, “para além da redução ao aspecto estritamente pedagógico e marcado pela natureza política de seu pensamento, Freire, adverte-nos para a necessidade de assumirmos uma postura vigilante contra todas as práticas de desumanização”. Com o objetivo de que o estudante assuma uma nova postura, tanto a autonomia dita ampla quanto a estreita são necessárias, ambas impulsionadas pela autorreflexão crítica, através da qual o ser humano se percebe inacabado.

Conforme Freire (2014, p. 57), “é na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. [...] Não foi educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão”. Ademais, é a inconclusão, também, da qual nos tornamos conscientes, que nos dá oportunidades de desenvolver a autonomia: tanto a dos estudantes quanto as nossas próprias. Segundo Kumaravadivelu (2003, p. 33),

a condição pós-método reconhece o potencial dos professores de saber não apenas como ensinar, mas também como agir de forma autônoma dentro das restrições acadêmicas e administrativas impostas por instituições, currículos e livros didáticos. Também promove a capacidade dos professores de saber como desenvolver uma abordagem crítica para se auto observar, auto analisar e auto avaliar a prática de ensino com vista a efetuar as mudanças desejadas.

Para Pennycook (1995), tornar-se um aprendiz de língua autônomo é considerado não tanto uma questão de aprender a aprender, mas uma questão de aprender a lutar por alternativas culturais. Conforme Freire e Faundez (2002), o conceito de cultura está relacionado à tolerância para com as diferenças, pois, dentro da relação com o outro, é preciso compreender que o diferente é primordial. Sendo assim, é fundamental respeitar a cultura diferente. Sustentando esse conceito, Giroux e Simon (2008) afirmam ser necessário, na discussão sobre educação na perspectiva crítica, trabalhar o conceito de diferença, pois, para os autores, as práticas culturais populares são processos vividos por diferentes grupos e refletem a capacidade criativa dos seres. De acordo com Freire (1979, p. 64),

o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo. Acrescenta algo ao mundo do qual ele mesmo é criador. Vai temporalizando os espaços geográficos. Faz cultura. E é o jogo criador destas relações do homem com o mundo o que não permite, a não ser em termos relativos, a imobilidade das sociedades nem das culturas.

No pensamento freireano, todo ser humano é construtor de conhecimento, e conseqüentemente produtor de cultura. Um dos principais pontos em que o pós-método do ensino de línguas estrangeiras e a pedagogia crítica se encontram é no não distanciamento da realidade no momento do ensino e aprendizagem e do relacionamento com o estudante. Ambos os lados alegam que é necessário discutir com os alunos a realidade concreta e a ela associar a disciplina cujo conteúdo se ensina. Freire (2014) afirma que só não traz essa aproximação para a sala de aula o professor da educação bancária. Este acredita, ou força a si mesmo a acreditar, que o mundo real e seus problemas estejam dissociados da sala de aula. “Dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos” (FREIRE, 2014, p. 32). Esse professor, ao se distanciar da realidade, afasta também o aluno da possibilidade de aprender, já que educador e educando têm expectativas diferentes quanto ao resultado daquela aula.

Minimizar os desencontros perceptuais é uma das diretrizes apresentadas por Kumaravadivelu (2003) para guiar o professor no caminho do pós-método. O autor afirma que se o professor não explorar continuamente suas salas de aula e a percepção de aprendizagem e expectativas dos alunos, ele não vai conseguir atingir seu próprio objetivo de ensino. “Um primeiro passo importante para saber mais sobre as perspectivas pessoais dos alunos e objetivos da turma é entender as possíveis fontes que poderiam contribuir para potenciais discordâncias entre a intenção do professor e a interpretação do aluno” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 80). Com a finalidade de entender esses desencontros, a atitude do professor com relação aos demais na sala é fundamental. Para tanto, o diálogo é primordial, considerando-se ele o momento em que pessoas se encontram para refletir sobre a realidade e trocar experiências e conhecimentos.

Para Freire (1987), o diálogo é uma exigência existencial. Portanto, “não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes” (FREIRE, 2005, p. 45). O diálogo, então, deve transcender, refletir sobre o todo, ultrapassando os assuntos da disciplina e da sala de aula em que educando e educador estão inseridos. No caso da relação dialógica entre professor e aluno, o fluxo de conhecimento deve correr em ambas as direções. Ou seja, não podemos “depositar” nossas ideias e percepções em outras pessoas, pois se assim for, estaremos tratando-as como objetos, seres manipuláveis. Aprender tendo o diálogo como mediador significa “nomear o mundo juntamente com os outros, em um ato social, processo que, por sua vez, o ajuda a entendê-lo por contra própria” (AU, 2011, p. 252).

Quando há viabilidade do diálogo na sala de aula, os desencontros perceptuais são minimizados, pois ambos os lados são discutidos com cuidado, e o respeito é parte crucial na construção e reconstrução do conhecimento. Ou seja, para que exista aprendizado, é indispensável o desimpedimento do educador para o diálogo e a disponibilidade do estudante também para o mesmo. Segundo Freire (2014, p. 133), “o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História”. Abrir-se ao diálogo é estar em constante evolução, é admitir que somos incompletos e que aprendemos ao mesmo tempo em que ensinamos. Freire (2014) também afirma que a atitude do professor quanto ao aluno é de extrema importância no resultado o qual o primeiro espera. Para ilustrar, conta uma experiência pessoal:

Nunca me esqueço, na história já longa de minha memória, de um desses gestos de professor [...]. Estava sendo, então, um adolescente inseguro [...]. Qualquer consideração feita por um colega rico da classe já me parecia o chamamento à atenção de minhas fragilidades, de minha insegurança. O professor trouxera de casa os nossos trabalhos escolares [...]. Em certo momento me chama e, olhando ou reolhando o meu texto, sem dizer palavra, balança a cabeça numa demonstração de respeito e de consideração. O gesto do professor valeu mais do que a própria nota dez que atribuiu à minha redação. O gesto do professor me trazia uma confiança ainda obviamente desconfiada de

que era possível trabalhar e produzir. De que era possível confiar em mim, mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar. (FREIRE, 2014, p. 43)

Para o autor, este saber, o da importância de gestos e atitudes no espaço escolar de qualquer que seja a disciplina, é algo sobre o que teríamos de refletir séria e repetidamente dentro e fora da sala de aula. Dessa forma, o professor é ao mesmo tempo comunicador, compreensivo, avaliador, explicador questionador e motivador. Freire (2014, p. 96) afirma que “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento”. Segundo Goldim (2006), a humildade é qualidade essencial para que o professor atinja seus alunos de forma significativa. Em contrapartida, se o professor tem atitudes autoritárias e está sempre desencorajando os estudantes e dizendo-lhes o que fazer e como fazer, é esperado que quando cresçam esses educandos não tenham autonomia e coragem necessárias para tomar decisões importantes sobre suas vidas, ruas, bairros, cidade e países.

Ainda assim, no modelo pedagógico crítico e libertador, alunos e professores não são totalmente iguais no sentido de que sua relação seja totalmente parelha. O professor mantém sua autoridade e direcionamento no processo de aprendizagem, porém de uma forma não autoritária ou ditatorial. Em vez disso, os educadores críticos devem ser radicalmente democráticos em sua pedagogia, o que se traduz em ser ao mesmo tempo responsável e diretivo na sala de aula, respeitando os direitos e as capacidades dos estudantes de chegarem às suas próprias conclusões (AU, 2011). Na proposta do pós-método para o ensino de línguas estrangeiras, respeito também é uma palavra essencial. Não somente o respeito do professor pelo aluno e vice-versa, mas o respeito que cada aluno deve ter pelos outros e as diferentes opiniões e pontos de vista que podem vir a surgir numa discussão dentro da língua-alvo. Ou seja, suas vozes, assim como sua cultura, devem ser respeitadas. Para tanto, é preciso que os professores sejam críticos em sua prática e reflexivos quanto ao mundo e às condições nas quais se encontram seus alunos. Os pedagogos críticos veem os professores como profissionais capazes e dispostos a refletirem sobre os princípios ideológicos que fundamentam sua prática, que ligam a teoria e a prática pedagógicas a questões sociais mais amplas e que trabalham em conjunto para compartilhar ideias e exercer poder sobre as condições de seu trabalho, e incorporam em seus ensinamentos a visão de uma vida melhor e mais

humana (GIROUX, 1997). Dessa forma, o autor caracterizou os professores críticos como intelectuais transformadores.

Quando se trata de autoridade e a diferença dela para o autoritarismo na sala de aula, é essencial tratar sobre as relações de poder dentro da escola. Segundo Kumaravadivelu (2003), a realidade da sala de aula é socialmente construída e historicamente determinada. Assim, dentro de um bom cenário de uso do pós-método em experiências pedagógicas, seria “necessário, para desafiar as forças sociais e históricas, uma pedagogia que capacite professores e alunos. Tal pedagogia levaria a sério as experiências de vida que professores e alunos trazem para o ambiente educacional” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 13).

Os pedagogos críticos acreditam que a pedagogia, qualquer pedagogia, está inserida nas relações de poder e de dominação e é empregada para criar e sustentar as desigualdades sociais. Vale ressaltar que a dominação é mais do que simples imposição de um poder arbitrário de um grupo sobre o outro. Sobre isso, Giroux (1997, p. 146) expõe que para Freire,

[...] a lógica da dominação representa uma combinação das práticas materiais e ideológicas, históricas e contemporâneas que nunca tem sucesso total, sempre incorporam contradições, e estão sempre sendo disputadas dentro das relações assimétricas de poder.

Para os críticos da educação, escolas são, de fato, “arenas culturais onde formas ideológicas, discursivas e sociais heterogêneas colidem em uma luta incessante por dominação” (MCLAREN, 1995, p. 30). Se o sistema oprime, o professor, de alguma forma, deve contribuir para isso, já que é parte integrante do sistema educacional. Para mudar essa situação, ele precisa desenvolver um senso de identidade social e profissional.

Uma identidade que ultrapasse a ideia de que ser bom professor ou algo mágico, permitindo identificar-se como profissional formado para exercício de um ofício embasado em conhecimentos no qual encontre seu caminho do meio entre a visão pessoal de sua competência e seu efetivo desempenho. Em síntese, um professor tem que desenvolver uma identidade profissional

informada, ou seja, demonstrar estar capacitado a responder desafios, a colegas e estudantes, tendo consciência de seu papel de líder, modelo e incentivador de transformações pessoais, em primeiro lugar, tendo em mente as sociais como metas. (MICCOLI, 2014)

Dessa forma, o professor de línguas deve agir como um facilitador para que os alunos tenham entendimento dessas relações de poder, além de ajudá-los a articular suas ideias e discursos em oposição aos opressores dentro da língua-alvo, ademais de apenas ensinar frases descontextualizadas e que não vão ajudar o aluno a sair da situação de oprimido. Esse ensino descontextualizado remete ao uso dos métodos e à chamada Educação Bancária.

A Educação Bancária tem pontos de conexão com diversos momentos na história dos métodos de ensino da língua estrangeira. Até que se começou a falar em pós-método, a ideia era a de que existisse um método que pudesse ser bem-sucedido em todos os contextos e com diversos estudantes, sem levar em consideração as diferenças culturais, políticas e geográficas dos diferentes meios em que eram utilizados. Kumaradivelu (2003, p. 544) define método como “uma construção da marginalidade”, tendo em vista que o uso dele repete a exploração econômica e a dominação cultural, já disseminada no contexto social. Essa marginalidade, refletida assim para a sala da aula com o uso de métodos para o ensino da língua estrangeira, traz uma educação artificial, a partir de realidades idealizadas e situações construídas sem levar em consideração o que pensa, sente e vive o educando.

No sentido oposto aos métodos e à Educação Bancária, seguem os pedagogos críticos e os defensores do pós-método. Conforme Kincheloe (2009, p. 34), eles:

constroem sua base filosófica sobre noções de professores capacitados e profissionalizados que trabalham para cultivar o intelecto e aumentar a mobilidade socioeconômica dos estudantes por impulsos socioculturais e políticos maiores. Os professores de uma pedagogia crítica conduzem pesquisas sobre essas dinâmicas sociais e educacionais, elaboram currículos em torno de múltiplos macro-conhecimentos da educação e dos contextos em que atuam e das micro-situações



nas quais seus alunos se encontram em suas comunidades e escolas.

Com relação ao ensino e aprendizagem de línguas, cultivar esse intelecto significa desenvolver a consciência crítica da linguagem no desenvolvimento da consciência sociopolítica. Segundo Fairclough (1995), os aprendizes de línguas e os professores podem contestar as práticas de dominação e opressão existentes na sociedade a partir do momento que entendem a relação entre linguagem e poder. Essa consciência crítica da linguagem pode levar à análise reflexiva das práticas de dominação implícitas em diferentes instituições das quais alunos e professores de línguas fazem parte. Por conseguinte, essas relações podem ser mudadas a partir das oportunidades que o professor oferece para que o aprendiz desenvolva conscientização. O professor no contexto do pós-método tem um papel preponderante nessa mudança, já que atua e transforma a realidade, além de engajar-se num processo contínuo de autodesenvolvimento.

Essa ação pedagógica, portanto, deve conferir poder aos participantes do processo para que compreendam, além de aprender a se comunicar na língua-alvo, que as necessidades sociais e de identidade dos alunos e professores são tão importantes quanto suas necessidades linguísticas. Para tanto, segundo Kumaravadelu (2006), os professores devem focar mais na produção de conhecimento pessoal do que na aplicação da sabedoria recebida, mais em tornarem-se intelectuais transformadores do que em serem técnicos passivos, para que possam cumprir suas obrigações sociais juntamente com suas obrigações pedagógicas.

Cumprir as obrigações sociais, segundo Freire (2005), implica superar a curiosidade ingênua, construindo um conhecimento crítico como base para a práxis transformadora. Assim, é preciso que haja a superação do pensar. É preciso pensar certo. O pensar certo é o pensar crítico que deve fundamentar a pedagogia libertadora, que “problematizando as condições da existência humana no mundo, desafia para a luta e a busca da superação das condições de vida desumanizadoras” (MOREIRA, 2010, p. 97). Nesse sentido, a educação deve exercitar processos de emancipação individual e coletiva, provendo possibilidades de superação da realidade que se põe.

Freire (2001) utilizou os chamados “temas geradores” quando trabalhou com alfabetização de adultos, que são a adoção de palavras-chave e, por consequência, situações que cercam a vida e o mundo de educandos e educadores com o objetivo de tornar o aprendizado mais

relevante para a realidade e os objetivos dos participantes do processo. Em seus argumentos a respeito do pós-método, Kumaravadivelu não utiliza o termo “tema gerador”, porém também defende que o ensino, para ser significativo, deve ser relacionado à realidade do aluno. Somente dessa forma, o aprendiz de uma língua estrangeira se sentirá à vontade para não apenas se comunicar na língua-alvo, mas intervir a respeito de seus direitos nessa mesma língua, buscando a transformação de seu meio.

Superar a realidade de forma autônoma, como já dito anteriormente neste trabalho, é um processo intrínseco, apesar de as oportunidades dadas pelo professor conferirem papel importante no que tange a despertar esse processo no aluno. Segundo Kumaravadivelu (2003), a perspectiva pós-método, também baseada na ideia de superação, defende que o professor e o aluno, nesse sentido, consigam desenvolver juntos o conhecimento, a habilidade, a atitude e a autonomia necessários para conceberem uma teoria da prática sistemática, coerente e relevante. Outrossim, a perspectiva do pós-método insiste em que consideramos múltiplas formas de conhecimento, bem como diversas práticas de formação de identidade. Essa proposta de educação e ensino de línguas, na qual se encaixam a ideia de pós-método e a educação libertadora, visa, assim, desenvolver a tomada de consciência e atitude crítica, fazendo com que o educando se liberte ao invés de se submeter. Assim, a quanto mais possibilidades de reflexão o aluno for exposto, mais poderá emergir e se comprometer com realidade para, então, transformá-la.

## 5 CONCLUSÃO

Esta dissertação de mestrado assumiu como objetivo compreender a aproximação entre o conceito de "pós-método" de Kumaravadivelu e a perspectiva freiriana de educação libertadora no ensino de línguas. Neste momento de considerações finais, dedico-me a dividir com o leitor as reflexões advindas da pesquisa bibliográfica a qual realizei com leitura reflexiva e investigativa, acompanhada de análise e relações entre os autores. Para tanto, será preciso promover um movimento de vaivém entre as concepções dos teóricos que embasaram esta pesquisa a fim de responder as perguntas que me instigaram desde o início.

Nota-se, baseando-se na quantidade e qualidade de estudos disponíveis sobre o tema, que a relevância do aprendizado de língua estrangeira cresce a cada dia em todos os cantos do mundo. Além disso, deve-se levar em consideração o fato de que línguas estrangeiras estão em todos os lugares: músicas, televisão, séries, filmes, marcas de produtos de todos os segmentos, propagandas nas ruas, e diversos outros. Assim, se o indivíduo não domina pelo menos parte de um idioma estrangeiro, não consegue compreender de forma global o que está à sua volta. Todavia, há que se pensar em uma proposta crítica, para que o aprendiz compreenda seu papel como cidadão que participa da construção da sua própria história e, assim, da história do mundo. O aluno de língua estrangeira, em tempos de comunicação instantânea e sem distâncias, não quer mais apenas ouvir o que o professor tem a dizer, ele quer interagir, trazer à tona discussões que surgem do seu cotidiano, para assim solucionar problemas e transformar sua realidade. Ademais, essa perspectiva transmissora de conhecimento, onde um só fala e o outro apenas escuta tentando internalizar, é incompatível com a ideia de criticidade no âmbito da educação.

Realizar as relações entre Freire e Kumaravadivelu não foi tarefa fácil, já que são dois campos surgidos em lugares bastante diferentes. Contudo, acredito que este trabalho possibilitou reflexões muito válidas

para uma abertura da aula de língua estrangeira a questões mais políticas. A necessidade do pós-método nasce da ação dos professores, que muitas vezes são treinados a seguir um método específico, e o seguem sem questionar, mesmo que ele não se relacione com a realidade e as necessidades do aprendiz. Brown (1997) afirma que os métodos são apresentados como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em qualquer lugar e em qualquer circunstância. Ou seja, eles são fabricados e vendidos como reutilizáveis independentemente de onde e quando voltarão a ser reproduzidos, tendo em vista um contexto idealizado que ignora que o sucesso ou o fracasso na aprendizagem depende de fatores específicos de cada sala de aula e, mais importante, de cada ser humano inserido no processo de construção e reconstrução de conhecimento no ambiente escolar.

No primeiro capítulo deste trabalho, apresentei a noção de método no ensino de língua estrangeira, o qual, segundo estudos, reflete a percepção de língua e linguagem num determinado período, o que também influencia em como as pessoas de cada época aprendem um idioma. Ao longo da história, existiram diversos métodos, desde aqueles com foco na tradução e na gramática até abordagens mais comunicativas. Além do mais, cada método que surgia tinha a pretensão de corrigir todos os erros dos anteriores, negando-os, movimento que, segundo Prator (1979, p. 5), fazia com que eles fossem sempre um tanto fragmentados. Após estudo bibliográfico, reafirmo a importância da criação e uso dos métodos para o ensino e aprendizagem de línguas, no entanto reitero a relevância de o professor ter uma visão ampla e particular sobre a realidade e as necessidades de cada aluno e seu meio, antes da decisão pelo uso de um ou outro método em momentos da aula. O pós-método, que transcende o método, é, assim, fruto de escolhas reflexivas e decisões perspicazes por parte do educador e, por conseguinte, do educando, para traçar práticas de sala de aula mais políticas e conscientes.

À vista disso, parece-me bem possível estabelecer aproximações entre as teorias que fundamentam a pedagogia crítica e os princípios que tradicionalmente caracterizam o pós-método. Tanto as diretrizes do pós-método quanto as ideias da pedagogia crítica seguem no sentido de que a finalidade do ensino e da aprendizagem deve ser norteada conforme o contexto histórico e o momento cultural vivido pelos estudantes para que seja significativa, o que não ocorre com a utilização de métodos enrijecidos. A pedagogia crítica defende uma educação promotora de cidadania, que incentive o desenvolvimento da consciência intercultural.

Dessa forma, realizar essa relação entre os dois conceitos conduz o ensino de língua estrangeira a uma sala de aula inclusiva, onde não se discute apenas as estruturas, mas o mundo, o momento social, político e econômico de que alunos e professores fazem parte.

O pós-método deve ser visto como uma alternativa para o método, já que toda pedagogia é local, isto é, é preciso observar o indivíduo local e seu contexto, já que cada pessoa e cada ambiente escolar possui uma particularidade única. É preciso considerar, também, que cada educador desenvolve uma teoria pessoal sobre a prática realizada durante sua vida profissional. Dessa forma, entende-se a pedagogia crítica como a pedagogia da possibilidade, já que existem inúmeras possibilidades de ensino e aprendizagem no processo de sala de aula, que está sempre em transformação.

Freire (2014) afirma que não existe docência sem que haja discência, ou seja, quem ensina aprende e aquele que aprende também ensina. Esse posicionamento é muito importante para o autor e também para os que defendem o pós-método, pois, para ambos, ensinar não é o mesmo que transferir conhecimento, mas sim criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Conclui-se, então, que o ensino não depende exclusivamente do educador, assim como aprendizagem não é algo apenas do educando, as duas atividades se complementam; os participantes são sujeitos e não objetos um do outro. O aprender é coletivo, aprender socialmente traz benefícios para toda a comunidade escolar. Ainda assim, com base em todas as reflexões realizadas neste trabalho, é preciso enfatizar aqui a importância da formação continuada na vida escolar do educador. Isso para que ele possa dar significados a seu comportamento e suas práticas, provocando assim a mudança.

Dessa maneira, destaco aqui o papel da pedagogia crítica como um caminho para que o professor saiba refletir sobre suas ações em sala e, a partir desse processo, ajudar o aluno a escolher e posicionar-se criticamente diante das situações da vida. Isso porque muitas vezes o estudante vê no professor um exemplo a ser seguido, um exemplo de não conformidade e de decisão consciente. Conforme apontado ao longo desse trabalho, a conscientização é elemento fundamental para que os estudantes construam/reconstruam conhecimento de forma significativa e transformadora.

Freire (2014, p. 23) destaca que esses saberes são fundamentais a todos os educadores, mesmo aos mais conservadores. “São saberes demandados pela prática educativa em si mesma, qualquer que seja a opção política do educador ou educadora”. Assim, a relação entre pós-

método e pedagogia crítica pode ser embasamento para diversas aulas para professores de línguas, contanto que sempre levem em consideração a escola, a situação e o contexto no qual se encontram. Segundo Giroux (1997), muitos professores não entendem a relevância da teoria para aquilo que fazem, e muitas vezes eles não têm nem tempo para pensar nisso, devido à realidade de sua rotina na escola. Contudo, quando encontram tempo para tal, percebem que o esforço recompensa. Assim, pode-se concluir que o ensino baseado no pós-método exige um trabalho maior do professor, já que se baseia em formação continuada e reflexão intensa. Todavia, abre também uma área muito maior de atuação que propicia diretamente um ensino mais interessante e de resultados.

Acredito, depois de refletir sobre as relações entre o pós-método e a pedagogia crítica, que só existe desenvolvimento do conhecimento de língua estrangeira na interação que se dá dentro e fora da escola, seja entre alunos e professores, alunos e alunos, ou mesmo entre alunos e seu livro, material extra ou ainda multimídia. Aprender e praticar uma língua estrangeira de forma crítica contribui para a formação global do indivíduo, para que este não seja um mero observador dos fatos e da vida, mas que intervenha no mundo como um construtor e transformador de sua própria realidade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA Filho, J.C. P. O ensino de línguas no Brasil de 1978. E agora? *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, 2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v1n1/02.pdf>. Data de acesso: 20 de maio de 2016.

AU, W. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, Michael W; AU, Wayne; GANDIN, Luís A. *Educação crítica: análise internacional*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ARANHA, M. L. de A. *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna, 1998.

ASHER, J. *Learning another language through actions: the complete teacher's guidebook*. Los Gatos: Sky Oak Productions: 1977.

ASSIS-PETERSON, A. A.; COX, M. I. P. Inglês em tempos de globalização: para além de bem e mal. *Calidoscópio*, 2007.

AUSUBEL, D. P., NOVAK, J. D., HANESIAN, H. *Psicologia educacional*. Tradução Eva Nick. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

BARBIRATO, Rita C. *Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso*, 2005. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

BARRETO, V. *Paulo Freire para educadores*. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular*. A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. 3. ed. São Paulo: Ática, 1992.

BEST, S.; KELLNER, D. *The postmodern adventure*. New York: Guildford Press, 2001.

BELL, David M. Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible? *TESOL Quarterly*, v. 37, 2003.

BENSON, P. *The philosophy and politics of learner autonomy: autonomy and independence in language learning*. London: Longman, 1997.

BORGES, R. C. M. B. O professor reflexivo-crítico como mediador do processo de inter-relação da leitura-escritura. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (orgs.) *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

BROWN, H. D. *Principles of language learning and teaching*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

\_\_\_\_\_. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. San Francisco: Longman, 2007.



CHAGAS, R. V. C. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.

COOK, G. *Applied linguistics*. Oxford: Oxford University Press. 2003.

ELLIS, R. *Understanding second language acquisition*. OUP, 1989.

FAIRCLOUGH, N. *Critical discourse analysis: the critical study of language*. London: Longman, 1995.

FERRARI, P. C.; ANGOTTI, J. A. P.; TRAGTENBERG, M. H. R. *Educação problematizadora a distância para a inserção de temas contemporâneos na formação docente: uma introdução à teoria do caos*. *Ciência & Educação*, v. 15, 2009.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Aurélio Século XXI: o dicionário da língua portuguesa*. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FREEMAN, Y; FREEMAN, D. *ESL/EFL Teaching: Principles for Success*. Heinmann, Portsmouth: NH, 1988.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

\_\_\_\_\_, P. *Educação e mudança*. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1979.

\_\_\_\_\_, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo, SP: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2014.

\_\_\_\_\_, P. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_, P. *Pedagogia do Oprimido*. 48. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

\_\_\_\_\_, P. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

\_\_\_\_\_, P; PASSETTI, Edson. *Conversação Libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginário, 1994-1995.

\_\_\_\_\_, P; FAUNDEZ, A. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_.; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho*. São Paulo: Ática, 1985.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GATTI, B. Pós-modernidade, educação e pesquisa: confrontos e dilemas no início de um novo século. *Psicologia da educação*, v. 20. São Paulo, 2005.

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

\_\_\_\_\_, H. *Lessons from Paulo Freire: Chronicle of Higher Education*, 2010.

\_\_\_\_\_, H; SIMON, R. Cultura popular e pedagogia crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In: MOREIRA, Antônio Flávio; SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). *Currículo, cultura e*

*sociedade*. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GOERGEN, P. L. A crítica da modernidade e educação. Pro-posições. *Revista Quadrimestral da Faculdade de Educação da Unicamp*, v. 7, 1996.

GOLDIM, J.R. Bioética: origens e complexidade. *Revista do hospital das clínicas de Porto Alegre*, 2006.

GOMES, Samara Maria C. Gramáticas e o Ensino das Línguas Portuguesa e Autóctones no Brasil Colônia. *Revista Eletrônica HELB*, v. 3, 2009.

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

GOODWIN, C.; DURANTI, A. *Rethinking Context: Language as an Interactive Phenomenon*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

GOUVÊA, Antonio Fernando de. Política Educacional e Construção da Cidadania. In: SILVA, Luiz Heron et alii (org.) *Novos Mapas Culturais, Novas Perspectivas Educacionais*. Porto Alegre: Editora Sulina, 1996.

HALLIDAY, M.A.K.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman, 1976.

HATCH, E. *Discourse and Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992.

HOLEC, H. *Autonomy and Foreign Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.

HOWATT, A. P. R. *A history of English language teaching*. Oxford:

Oxford University Press, 1984.

IANNI, O. *Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx*. Petrópolis: Vozes, 1988.

JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C.H.; MACIEL, R. F (Orgs.). *Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2013.

KINCHELOE, J. Contextualizing the madness: A critical analysis of the assault on teacher education and schools. In: S.L. Groenke & J.A. Hatch (eds.). *Critical Pedagogy and Teacher Education in the Neoliberal Era*. New York: Springer, 2009.

KRASHEN, S. *Second Language Acquisition and Learning*. Pergamon Press Inc, 1981.

KUMARAVADIVELU, B. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.

\_\_\_\_\_. *Understanding language teaching: from method to postmethod*. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006.

\_\_\_\_\_. *Applied linguistics in an age of globalization*. San Jose State University, California, 2006b.

LAKATOS, E. M.. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos pesquisa bibliográficas, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LARSEN-FREEMAN, D.. On the appropriateness of language teaching methods in language and development. In: SHAW, J.; LUBELSKE, P.;

NOULLET, M. (eds.). *Partnership and interaction: proceedings of the fourth international Conference on Language and Development*. Hanoi, Vietnam, Bangkok: Asian Institute of Technology, 1986.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

\_\_\_\_\_. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. *Contexturas*, APLIESP, 1999.

\_\_\_\_\_. Ensino de línguas: passado, presente e futuro. *Rev. Est. Ling.*, Belo Horizonte, v. 20, n. 2, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

LIMA, M.S.L.; GOMES, M.O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, T.C.S.; MIOTO, R.C.T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. Florianópolis: Katál, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe>. Data de acesso: 03 de maio de 2016.

LUCKESI, C.C. *Filosofia da educação*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MCLAREN, P. *A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia Crítica e Cultura Predatória*. Londres: Routledge, 1995.

MICCOLI, L. *O ensino na escola pública pode funcionar, desde que...* UFMG, 2014.

MOITA LOPES, L. P. da. Inglês e globalização em uma epistemologia de fronteira: ideologialinguística para tempos híbridos. *DELTA*, São Paulo, v. 24, n. 2, 2008.

MOREIRA, C.E. Criticidade. In: REDIN, E.; STRECK, D.R.; ZITKOSKI, J.J. (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MORIN, E. A noção de sujeito. In: Schnitman, D. F. (org.). *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre, 1996.

MARTINS, R.B. *Metodologia científica*. 1. ed. Curitiba: Juruá, 2008.

NORTON, B. *Identity and Language Learning*. London: Longman, 2000.

NUNAN, D. *Language teaching methodology: a textbook for teachers*. Prentice Hall, 1991.

OMAGGIO, A. *Teaching language in context*. 3. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

OXFORD, R. Integrated skills in the ESL/EFL classroom. *ESL Magazine*, 2001.

PAGE, B. *Letting Go —Taking Hold: A Guide to Independent Language Learning by Teachers for Teachers*. London: CILT, 1992.

PAIVA, V. L. M. O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Orgs). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da UNIDERP, 2006.

PELANDRÉ, N. *Efeitos a longo prazo do método de alfabetização Paulo Freire*. Florianópolis, 1998. Tese (Doutorado em Letras/Linguística) - Curso de Pós-Graduação em Letras/Linguística, UFSC. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/112179/110247.pdf?sequence>>. Data de acesso: 10 maio de 2017.

PÉREZ-GOMÉZ, Angel. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, Antônio (Org). *Os professores e sua formação*. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995.

PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, 1995.

PRABHU, N.S. There is no best method. Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, 1994.

PRATOR, C.H. The Cornerstones of method. In: MURCIA, M. C.; McINTOSH, L. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Newbury House Publishers, 1979.

PUREN, C. *Histoire des méthodologies*. Paris: Nathan; Clé International, 1988.

RICHARDS, J.C.; RODGERS, T.S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

RIVERS, W. M. Psychological validation of methodological approaches and foreign language classroom practices. In Barbara Freed (ed.). *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Lexington, Massachusetts: D.C., 1991.

SACRISTÁN, J. G.; PEREZ-GÓMEZ, A. I. *Comprender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SALVADOR, A. D. *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. Porto Alegre: Sulina, 1986.

SCHEYERL, Denise. Ensinar língua estrangeira em escolas públicas noturnas. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). *Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa*. Conversas com especialistas. São Paulo: Parábola, 2009.

SILVA, Gisvaldo Araújo. A era Pós-Método: o professor como um intelectual. Disponível em: [www.ufsm.br/lec/02\\_04/gisvaldo.htm](http://www.ufsm.br/lec/02_04/gisvaldo.htm). Acesso em: 05 mai. 2008.

SCHÖN, D.A. *Educating the Reflective Practitioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, 1987.

TALIB, I. S. *The language of postcolonial literatures: an introduction*. London: Routledge, 2002.

USHER, R.; EDWARDS, R. *Postmodernism and education*. London: Routledge, 1994.

VEIGA-NETO, A. Educação e Pós-Modernidade: impasses e perspectivas. *Educação on line* - PUC-Rio, 2006.

VYGOTSKY, LEV S. *A formação social da mente: o desenvolvimento*



*dos processos psicológicos superiores*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989. Coleção Psicologia e Pedagogia. Nova Série, 1989.

WALZ, J. Context and contextualized language practice in foreign language teaching. *Modern Language Journal*, 1989.

WINCH, C.; GINGELL, J. *Key concepts in the philosophy of education*. London: Routledge, 1999.