

Capítulo (7)

RELAÇÕES ENTRE A ERA PÓS-MÉTODO NO ENSINO DA LÍNGUA ESTRANGEIRA, A EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE E A PEDAGOGIA CRÍTICA

Caroline Almeida Silva Grandi

André Cechinel

DOI: <http://dx.doi.org/10.18616/educh07>

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.

Quando se fala em ensino de línguas estrangeiras, aliás, 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?

É nesse contexto, como alternativa ao uso dos métodos não contextualizados, que alguns autores propõem o conceito de “pós-método” no ensino de língua estrangeira. Um dos principais autores que abordam o assunto é

[VOLTAR AO SUMÁRIO](#)

Kumaravadivelu (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.

Autores como Richards & Rodgers (2001) citam “contexto cultural, contexto político, contexto institucional local e o contexto constituído pelos professores e aprendizes na sala de aula” (p. 248) como critérios que não podem ser deixados de lado na decisão de uma política de ensino. Para Freire (2014),

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. (p. 24).

É nessa conjuntura que entra a ideia de pós-método. Kumaravadivelu (2006) define essa condição como “um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método” (p. 28). 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), 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” (p. 334). 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) 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” (p. 34). O autor expõe essa pedagogia como um sistema tridimensional, que consiste em parâmetros pedagógicos de particularidade, praticidade 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 reproduutora da escola é fundamental em ambas as 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” (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), “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” (p. 96). Essas relações complexas reforçam a importância do papel do professor como reflexivo e transformador. Peter McLaren, no prefácio à obra de Giroux (1997), 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. (p. 18).

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):

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. (p. 88).

Assim, entende-se que qualquer prática educativa, tanto quanto o ensino e aprendizagem da língua estrangeira, 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), 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” (p. 11). 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 vistas como modelos utópicos de educação. Todavia, a utopia, para Freire (2000), 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. (p. 118).

A utopia, para o autor, é assim um movimento de transformação das estruturas sociais, estimulado pela esperança de que as pessoas podem 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” (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, consequentemente, 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),

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. (p. 13).

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 se constituir 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 (2005), 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) 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” (p. 37). 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 aos contextos internacionais, nacionais, cunitários, étnicos, burocráticos, profissionais, políticos, religiosos, econômicos e familiares nos quais as escolas e outras instituições educacionais estão localizadas e com as quais interagem. (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” (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), “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” (p. 141). 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, o autor 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. (p. 32).

Ambas as 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), “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” (p. 57). 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),

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, autoanalisar e autoavaliar a prática de ensino com vista a efetuar as mudanças desejadas. (p. 33).

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),

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. (p. 64).

No pensamento freireano, todo ser humano é construtor de conhecimento, e consequentemente 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. Segundo o autor, este modelo bancário 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 (2014), teria o caráter libertador e não domesticador, contrariando o modelo de uso dos métodos na língua estrangeira. Seria uma práxis educativa capaz de libertar os indivíduos de toda situação de opressão. Freire (2014) afirma que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Este professor, que se centra na educação bancária, 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” (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” (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 (2005), 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” (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 esperado. Para ilustrar, o autor 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. (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 pro-

fessor é ao mesmo tempo comunicador, compreensivo, avaliador, explicador questionador e motivador. Freire (2014) afirma que “o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento” (p. 96). 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 chegar 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) 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. (p. 146).

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 opri-me, 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) define método como “uma construção da marginalidade” (p. 544), 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), 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. (p. 34).

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 Kumaravadivelu (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 (2005) 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 relacio-

nado 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.

Os efeitos produtivos do uso do pós-método dependem, como qualquer outra sugestão de diretrizes de ensino, de cuidados ajustes e análises de contexto histórico-cultural dos alunos e das escolas em questão. 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, já é senso comum que 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 é tarefa fácil, já que são dois campos surgidos em lugares bastante diferentes. Contudo, isso possibilita 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.

Quando defendo o pós-método, reafirmo a importância da criação e uso dos métodos para o ensino e aprendizagem de línguas ao longo da história. 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) 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” (p. 23). 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

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

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.

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.

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.

_____, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2002.

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

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 49. ed., São Paulo: Paz & Terra, 2014.

_____, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 48a.ed. São Paulo: Paz & Terra, 2005.

_____, Paulo. *Extensão ou comunicação*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1969.

_____, Paulo. *Educação e mudança*. São Paulo, SP: Paz & Terra, 1979.

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

_____, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2002.

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

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

_____, Henry; SIMON, Roger. *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.

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

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*. (p. 19-36). New York: Springer, 2009.

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.

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

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

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

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

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

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.

PENNYCOOK, A. *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*. East Lansing, Michigan (EUA): TESOL Quarterly, 1995.

PRABHU, N. S. *There is no best method. Why?* East Lansing, Michigan (EUA): TESOL Quarterly, v. 24, 1994.

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

SILVA, Gisvaldo Araújo. *A era Pós-Método: o professor como um intelectual*. Disponível em: <www.ufsm.br/lec/02_04/gisvaldo.htm>. Acesso em: 5 maio 2008.