

A PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO: O ENSINO DE LÍNGUAS COMO COMPROMISSO POLÍTICO PARA ALÉM DA SALA DE AULA

**La Pedagogia Post-Metodo: l'insegnamento delle
lingue come impegno politico oltre l'aula**

**Postmethod Pedagogy: Teaching Languages as a
Political Commitment Beyond the Classroom**

FERNANDA LANDUCCI ORTALE*

SOLANGE APARECIDA CAVALCANTE FERRI**

MARCOS AIRAM RIBEIRO E SILVA***

RESUMO: O objetivo deste artigo é apresentar as contribuições da Pedagogia Pós-Método para o ensino e a formação de professores de línguas. Argumenta-se que a referida teoria, proposta por Kumaravadivelu, está inserida tanto no âmbito dos estudos que enunciam princípios do processo de ensino-aprendizagem de línguas, quanto no das pesquisas que denunciam a função colonizadora do método e que consideram a busca por justiça social como um dos principais papéis da Educação. O presente artigo está dividido em quatro partes. Na introdução, apresenta-se uma discussão sobre método e a importância de compreender – a fim de evitar equívocos – o significado desse conceito para o Pós-Método. Em seguida, contextualiza-se o surgimento da pedagogia Pós-Método, dialogando com estudos que contribuíram para elaborar as bases de uma visão crítica sobre o método. Na terceira parte, são expostos os princípios, parâmetros e macroestratégias que compõem a teoria proposta pelo estudioso indiano. Por fim, são retomadas as principais ideias do texto, relacionando-as a aspectos fundamentais da formação crítica de professores.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores; Pós-Método; Política e ensino de línguas.

*Docente - Universidade de São Paulo

ortale@usp.br (ORCID: 0000-0002-9095-6262)

**Mestranda em Língua, Literatura e Cultura Italianas - Universidade de São Paulo

solange.a.c.ferri@usp.br (ORCID: 0000-0002-3115-7276)

***Mestrando em Língua, Literatura e Cultura Italianas - Universidade de São Paulo

marcos.airam.silva@usp.br (ORCID: 0000-0002-8383-3459)

DOI: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2238-8281.v0i42p176-189>



ABSTRACT: Lo scopo di questo articolo è presentare i contributi della pedagogia Post-metodo all'insegnamento e alla formazione degli insegnanti di lingue. Sosteniamo che la suddetta teoria, proposta da Kumaravadivelu, sia inserita tanto nell'ambito degli studi che enunciano i principi del processo di insegnamento-apprendimento delle lingue, quanto nell'ambito delle ricerche che denunciano la funzione colonizzatrice del metodo e che considerano la ricerca della giustizia sociale come uno dei ruoli principali dell'educazione. Questo articolo è diviso in quattro parti. Nell'introduzione viene presentato un dibattito sul metodo e sull'importanza di comprendere – con l'obiettivo di evitare equivoci – il significato di questo concetto per il Post-Metodo. In seguito, l'emergere della pedagogia Post-Metodo viene contestualizzato, dialogando con studi che hanno contribuito ad elaborare le basi di una visione critica del metodo. Nella terza parte vengono esposti i principi, i parametri e le macro-strategie che compongono la teoria proposta dallo studioso indiano. Infine, vengono riprese le idee principali del testo mettendole in relazione con gli aspetti fondamentali della formazione critica degli insegnanti.

PAROLE-CHIAVE: Formazione docente; Post-Metodo; Politica e insegnamento delle lingue.

ABSTRACT: The aim of this article is to present the contributions of Postmethod Pedagogy to language teaching and language teachers' education. We argue that this theory, proposed by Kumaravadivelu, is inserted in the scope of the studies which enunciate principles of the language teaching-learning process and even in the research which denounce the colonizing function of the method and consider the search for social justice as one of the main roles of Education. This article is divided into four parts. In the introduction, there is a discussion about method and the importance of grasping the meaning of this concept for Postmethod, so as to avoid misunderstandings. Then, the emergence of Postmethod pedagogy is contextualized, establishing a dialogue with studies which contributed to elaborate the bases of a critical view about the method. In the third part, the principles, parameters, and macro-strategies that constitute the theory proposed by the Indian scholar are presented. Finally, the main ideas of the text are resumed, relating them to the fundamental aspects of a critical teacher education.

KEYWORDS: Teacher education; Postmethod; Politics and language teaching.

1. Introdução

A Pedagogia Pós-Método, proposta em 1994 pelo professor indiano da *San Jose State University*, B. Kumaravadivelu, tem tido ampla adesão por parte de pesquisadores e professores ao redor do mundo, sobretudo após a publicação dos livros *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching* (2003) e *Understanding Language Teaching* (2006).

Há, no entanto, equívocos em relação ao Pós-Método, que têm sido traduzidos em críticas à teoria, dentre as quais se destacam: “não se pode ensinar sem método”, “todo professor utiliza um ou mais métodos para ensinar”, “a sala de aula precisa de um método, de um princípio organizador”.

A perspectiva Pós-Método está estritamente atrelada a um determinado significado de método, que se distancia da ideia de método em circulação em diferentes espaços educacionais e na comunidade em geral. O senso comum evoca tanto sua etimologia - passos para alcançar um objetivo - quanto uma das representações sobre livro didático (“Que método você usa?”).

Como será detalhado, é na esteira da crítica à rigidez prescritiva e ao caráter ideológico dos métodos - realizada de forma pioneira por estudiosos como Pennycook (1989), Prabhu (1990) e Allwright (1991) -, que Kumaravadivelu propõe a Pedagogia Pós-Método. O termo pedagogia não é utilizado com frequência na área de estudos sobre ensino de línguas, daí a importância de dizer que o autor a define

[...] em um sentido amplo, que inclui não apenas questões ligadas às estratégias de sala de aula, aos materiais didáticos, aos objetivos curriculares e à avaliação, mas também, uma ampla categoria de experiências históricas, políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente o ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538, tradução nossa)¹

Veremos, na seção dedicada à exposição da arquitetura do Pós-Método, que o compromisso do autor é tanto didático – uma vez que elenca as macroestratégias no ensino de línguas – quanto político, evidenciado ao se juntar aos estudiosos que denunciam o caráter ideológico do método e, de forma específica, ao postular o “parâmetro da possibilidade” e a macroestratégia “assegurar relevância social”. Além disso, propomos uma reflexão no sentido contrário às afirmações de que o Pós-Método, “na tentativa de representar um amadurecimento sobre as práticas docentes, acaba sendo uma busca pelo método” (BELL, 2003, p. 326)², ou de que seria “uma atualização” da abordagem comunicativa, com o uso de novas terminologias (ABRAHÃO, 2015, p. 36-38) ou ainda, de que seria mais uma discussão ideológica do que pedagógica.

1 “I use the term pedagogy in a broad sense to include not only issues pertaining to classroom strategies, instructional materials, curricular objectives, and evaluation measures, but also a wide range of historical, political, and sociocultural experiences that directly or indirectly influence L2 education”. Exceto onde indicado, as traduções deste artigo são de nossa autoria.

2 “(...) rather than being evidence of the maturation of teaching practices, is a further manifestation of the search for method (...)”

Antes de apresentar a arquitetura do Pós-Método, apresentamos um breve histórico dos movimentos que culminaram no surgimento da teoria.

2. A teoria Pós-Método: o compromisso didático-político

Na área de Linguística Aplicada, há uma gama de trabalhos dedicados às diferentes definições de “método”. Os vários conceitos atrelados ao termo e a classificação dos diferentes métodos de ensino de línguas foram amplamente discutidos, como em Leffa (2008, 2012) e Menegazzo e Xavier (2004).

Almeida Filho (1993, p.17-19), em obra clássica sobre a abordagem comunicativa, define ‘método’ como um conjunto de princípios que organizam as experiências na, com a e sobre a língua-alvo, dentro e fora da sala de aula. Na mesma direção, Balboni (2008, p. 24) define método como um conjunto de princípios metodológico-didáticos que traduzem uma abordagem em modelos operacionais, em materiais didáticos, em maneiras de usar as tecnologias didáticas, em modelos de interação professor-aluno e aluno-aluno. Por outro lado, Richards e Rodgers (1999, p. 28) incluem três dimensões como parte do método: a abordagem de ensino, o planejamento (do curso, do material, das atividades e dos papéis de aluno e professor) e os procedimentos (técnicas, práticas e comportamentos).

Kumaravadivelu, inspirado na distinção de Mackey (1965) entre “análise do método” e “análise do ensino”, diferencia os termos “método” e “metodologia”. Para o autor, método “é um conjunto de pressupostos concebido por especialistas, que determinam o fazer em sala de aula” e metodologia refere-se ao que os professores, de fato, praticam em suas aulas para atingir seus objetivos de ensino (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 84)³.

A definição de método contém em si não apenas um chamado para que os professores sejam autores de teorias e da prática de sala de aula, como também uma crítica à tradicional visão hierárquica entre especialistas (detentores do saber) e professores (aplicadores do que determinam os especialistas). Essa definição vai ao encontro do inevitável caráter político da educação:

[...] em primeiro lugar, toda educação é política; em segundo, todo conhecimento é “comprometido”. Dizer que o ensino de idiomas é, sob certos aspectos, político, parece indiscutível, já que é evidente que muitas decisões sobre o que é ensinado, para quem, como, quando e onde são tomadas nos mais altos níveis da hierarquia política”. (PENNYCOOK, 1989, p. 590) ⁴

Após “um século de obsessão pelo método” (1880 a 1980), segundo Brown (2002, p. 9),

3 “(...) I consistently use method to refer to established methods conceptualized and constructed by experts in the field (see text to come). I use the term, methodology, to refer to what practicing teachers actually do in the classroom in order to achieve their stated or unstated teaching objectives.”

4 “[...] first, that all education is political, and second, that all knowledge is “interested.” To say that language teaching is in some sense political would seem uncontroversial since it is clear that many decisions about what gets taught, to whom, how, when, and where, are made at high levels of the political hierarchy.”

assistimos ao fim da busca do método ideal e à chegada da Era Pós-Método. O mito de que haveria um método ideal a ser descoberto (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 163), capaz de garantir o “bom” ensino, passa a ser questionado por vários autores a partir do final da década de 1980 (ALLWRIGHT, 1991; PENNYCOOK, 1989; PRABHU, 1990; KUMARAVADIVELU, 1994, 2003, 2006; BROWN, 2002).

O movimento contra o método pode ser sintetizado com o percurso de alguns artigos publicados. Em 1989, Pennycook publicou o artigo *The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching*, no qual critica os interesses políticos dos métodos, uma vez que eles são impostos aos professores, refletindo uma visão particular de mundo e que estão comprometidos com uma ideologia e com a manutenção de desigualdades nas relações de poder (p. 589-590).

No artigo *There is no best method. Why?*, Prabhu (1990) propõe o conceito de “senso de plausibilidade” (PRABHU, 1990, p. 172-173) como princípio organizador da prática do professor. O senso de plausibilidade está relacionado diretamente às decisões e às escolhas do professor, embasadas em experiências pessoais e em teorias para agir em sala de aula de acordo com um contexto específico de ensino.

A busca pelo melhor método também é documentada por Allwright (1991) em *The death of method*. O autor analisa o conteúdo do relatório do *Projeto Pennsylvania* (1969), cujo objetivo foi verificar o melhor método de ensino de línguas. Os resultados do relatório foram inconclusivos, pois constataram que um mesmo método poderia levar à aprendizagem bem-sucedida ou ao fracasso. Como consequência, as pesquisas posteriores reforçaram a importância do papel e das ações do professor e, mais tarde, da qualidade da interação em sala de aula.

Para avançar nessa discussão sobre o Pós-Método, é preciso lembrar que a noção de método contra a qual protestavam os pesquisadores da década de 1980 estava ligada à “prescrição do comportamento de sala de aula” (PENNYCOOK, 1989, p. 609), sem a devida atenção a seus aspectos políticos e ideológicos. Pennycook observa que há, no ensino-aprendizagem de idiomas, uma rede complexa de relações sociais, culturais, econômicas e políticas que envolve alunos, professores e teóricos em diferentes posições de poder e que, portanto, “temos sempre que levar em conta o contexto sociopolítico da educação”⁵ (p. 590).

Em geral, os métodos foram reconhecidos ao longo da história do ensino de línguas como respostas objetivas à busca de um ensino “eficaz”. O método audiolingual, por exemplo, propõe a prática da repetição exaustiva para fins da automatização do ensino, a correção imediata dos erros e a proibição do uso da língua materna em sala de aula. Ele, assim como outros (a saber, Gramática-Tradução, Direto, Resposta Física Total etc.) são pacotes prescritivos, construídos com base no que no que se pode (ou não) fazer em classe.

O movimento em direção à centralidade dos métodos no processo de ensino levou o professor, sobretudo em escolas de idiomas, a ser considerado um “instrutor”, treinado para se tornar um mero implementador do método subjacente ao material didático. Não é por acaso que a palavra

5 “(...) we must always take into account the sociopolitical context of education.”

“treinamento” (amplamente utilizada em âmbito militar), está fortemente presente em contextos educacionais. Treinar pressupõe automatismo, processos mecânicos e não criativos, nem críticos. Ao se referir aos programas de treinamento no campo educacional, Giroux (1997 [1988]) afirma:

O ponto é que os programas de treinamento de professores muitas vezes perdem de vista a necessidade de educar alunos para que eles examinem a natureza dos problemas escolares. Além disso, esses programas precisam substituir a linguagem da administração e da eficiência por uma análise crítica das condições menos óbvias que estruturam as práticas ideológicas e os materiais de ensino. (p. 159)

Pennycook (1989), para além da dimensão prescritiva do método, aponta a dimensão patriarcal do ensino na manutenção das desigualdades entre acadêmicos predominantemente homens de um lado, e professoras de idiomas e salas de aula do outro, na periferia do poder⁶ (p. 612). Pennycook, chama a atenção ainda para as instâncias poderosas que agem mais especificamente sobre o ensino-aprendizagem de idiomas:

O proveito comercial evidente das editoras, resultante dos métodos, e o apoio dado a eles pelas universidades e suas revistas (como o envolvimento da Universidade de Michigan e sua revista *Learning Language*, na promoção do método audiolingual), bem como a publicação de métodos através de instituições como o Conselho Britânico e a Berlitz, dão ideia da importante influência política, econômica e ideológica no crescimento e manutenção do conceito de método. O financiamento do Departamento de Defesa para a linguística estruturalista e o método audiolingual é um forte exemplo disso.⁷ (p. 609-610)

O método pode ser definido, portanto, em sua dimensão política de imposição “de cima para baixo”, detentor de ideologias que perpetuam as relações de poder (p. 590), ou como mencionado, uma tarefa de especialistas que prescrevem o fazer de sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 84).

O caráter prescritivo é indicado por Brown (2002, p. 9) como uma das razões principais que levaram ao colapso da busca pelo método ideal, além de outras, tais como: ser portador de ideologias e genérico quanto à aplicação; ter características diferentes entre si nos estágios iniciais e semelhanças nos estágios mais avançados.

Na mesma direção, Kumaravadivelu (2006, p. 163-168) constata o fim dos mitos que sus-

6 “(...) an important role in maintaining inequalities between, on the one hand, predominantly male academics and, on the other, female teachers and language classrooms on the international power periphery”.

7 “The obvious commercial benefits for publishers deriving from methods, the support given for methods by universities and their journals (the example of the involvement of the University of Michigan and its journal, *Language Learning*, in promoting Audiolingualism is significant here), and the pushing of methods through institutions such as the British Council or Berlitz all suggest important political, economic, and ideological reasons for the growth and maintenance of the Method concept. Defense Department funding for structuralist linguistics and audiolingualism is a strong example of this.”

tentaram a idealização dos métodos, quais sejam: existe o melhor método a ser descoberto; o método é o princípio organizador do ensino; o método é universal e isento de ideologia; especialistas são autores de teorias e os professores, consumidores.

O reconhecimento da inexistência de um método ideal, desvinculado das peculiaridades de cada contexto de ensino, representou também o fim da ilusão de que o sucesso da sala de aula poderia ser atribuído ao material didático. O caráter prescritivo em relação ao que seria correto na prática do professor é substituído por uma suspensão de juízos em prol da atenção às especificidades de cada contexto (didático e político) de ensino. A formação não é mais voltada para o professor como reprodutor de modelos e práticas bem-sucedidas, mas sim, para a possibilidade de atuação crítica do profissional, que reflete sobre o seu fazer em sala de aula e sobre o seu papel na legitimação de interesses políticos, econômicos e sociais através da pedagogia por ele utilizada.

O protagonismo que o conceito de método (ideal) ocupava nas reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem parece, assim, se deslocar para uma concepção de pedagogia, sintetizada por Kumaravadivelu (2003, p. 32-33) como:

- a busca de uma alternativa ao método e não de um método alternativo;
- a autonomia do professor para decidir como ensinar e para saber como agir diante das inevitáveis imposições advindas das instituições, do currículo e do livro didático;
- a adoção de um pragmatismo baseado em princípios, no qual teoria e prática estão inter-relacionadas para construir e reconstruir, a partir da auto-observação novas configurações de sala de aula.

Nesse sentido, Kumaravadivelu (2003) coloca o professor como intelectual transformador (GIROUX, 1988; FREIRE, 1994 [1968], 2015 [1981]; ZEICHNER, 2008), agente de mudanças sociais, reflexivo e autônomo.

Reclamar professores social e politicamente conscientes e assertivos, que ajam de acordo com sua consciência sociopolítica, amplia o conceito de professores como intelectuais transformadores e estende seu papel para além das fronteiras da sala de aula. Como intelectuais transformadores, os professores envolvem-se na tarefa dupla não apenas para o avanço educacional, mas também para a transformação pessoal.⁸ (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 14)

Pennycook (1989) invoca Cummins para denunciar o envolvimento de entidades e de diversos acadêmicos “numa campanha de desinformação para esconder o racismo e a violência psicológica a que alunos das minorias são submetidos” (p. 593). Referindo-se especificamente ao âmbito do ensino de idiomas, o autor observa que o viés político-ideológico, aqui, é indis-

⁸ “By requiring teachers to be sociopolitically conscious and to be assertive in acting upon their sociopolitical consciousness, the concept of teachers as transformative intellectuals stretches their role beyond the borders of the classroom. As transformative intellectuals, teachers are engaged in a dual task: they strive not only for educational advancement but also for personal transformation.”.

cutível, dada a evidência de que “muitas decisões sobre o que deve ser ensinado, para quem, quando e onde, são tomadas nas altas esferas da hierarquia política” (p. 560).

Allwright (2005) propõe problematizar o ambiente da sala de aula por meio da metodologia da Prática Exploratória, mas parece ter ignorado elementos complicadores relativos ao ambiente fora da sala de aula, aos âmbitos ideológicos e de poder. “Atividades comuns de ensino usadas para gerar dados e discutir questionamentos sobre a natureza da qualidade de vida no ambiente de trabalho” (DEOSTI, 2015, p. 340) não trazem, necessariamente, a discussão das relações de poder e das questões sociais e políticas implicadas que agridem a Educação, é provável que gerem desconfiança e resistência, e pode ser que tais ações fiquem prejudicadas ou que não possam ser efetivadas.

Independentemente da metodologia de pesquisa sobre a sala de aula, os professores estão, como observou Allwright, saturados de novas estratégias (p. 334). Em seus contextos de precariedade, mesmo os profissionais mais resistentes e receptivos poderiam se sentir tentados a recorrer à “cartilha atrás da porta”, metáfora do professor descrente e desmotivado para novas experiências de pesquisa e trabalho:

Começo com o depoimento de uma professora, num momento de “avaliação formativa” que ocorreu numa importante cidade no Estado de São Paulo, em que discutíamos a organização da escola em ciclos, considerando a política do Ciclo Básico dos anos 1980. Ao final das discussões e debate em dois dias intensos de trabalho, uma professora pediu para fazer um depoimento, um desabafo, que mostrou fortemente o seu sentimento de desconforto durante todo o processo. Com voz embargada, descreveu suas atuações como professora e como alfabetizadora, finalizando com a seguinte afirmação: “Venho aos encontros de formação, ouço bem tudo o que falam, mas, quando fecho minha sala de aula, a cartilha está atrás da porta”. (DURAN, 2007, p. 121.)

Pode ser, então, que esse professor cansado, desmotivado, descrente e silenciado abra espaço para teorizações como as de Bell (2007), e que vá considerar as tentativas de mudança como “interesse político”⁹ (p. 135), (principalmente as que pressuponham professores comprometidos), aceitando também pegar “um pouco daqui e dali, dependendo do contexto”¹¹ (p. 136). Isso faz com que Bell defenda o método, dizendo que “ele ainda tem papel fundamental na opinião dos professores”¹² (p. 135). O método, no caso, seria a tal “cartilha atrás da porta”. O silenciamento político, com suas consequências, não permite, então, o educador autônomo de Kumaravadivelu, mas o bancário, descrito por Freire (1994 [1968]).

9 “(...) many decisions about what gets taught, to whom, how, when, and where, are made at high levels of the political hierarchy.”

10 “(...) politically motivated.”

11 “(...) a little bit of everything depending on the context.”

12 “(...) it still plays a vital role in the thinking of teachers.”

3. A arquitetura da Pedagogia Pós-Método

A Pedagogia Pós-Método é definida como um sistema tridimensional, constituído pelos parâmetros da particularidade, da praticidade e da possibilidade (KUMARAVADIVELU, 2003, 2006).

O parâmetro da particularidade refere-se ao fato de que a pedagogia de línguas deve ser sensível ao grupo específico de professores e de alunos, aos objetivos e às particularidades do contexto institucional e do ambiente sociocultural. “A particularidade é o aspecto mais importante da Pedagogia Pós-Método”¹³ (2006, p. 171). Kumaravadivelu (2001, p. 539) afirma que “esse parâmetro está baseado na firme convicção de que toda pedagogia, assim como toda política, é local, e que ignorar as exigências locais significa ignorar as experiências vividas”¹⁴. De acordo com o autor, o ensino de línguas:

Deve ser sensível a um determinado grupo de professores que ensinam um determinado grupo de alunos que buscam um determinado conjunto de objetivos em busca de um contexto institucional específico dentro de um local específico.¹⁵ (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538)

O parâmetro da particularidade implica, ainda, a consciência crítica das exigências locais, a observação e reflexão sobre suas ações em sala de aula e sobre os resultados. O particular, afirma o autor (2001, p. 540), “está imerso na prática e não pode ser alcançado ou compreendido fora dela”¹⁶, daí sua relação direta com outro parâmetro, o da praticidade.

O parâmetro da praticidade diz respeito à relação entre teoria e prática e tem como princípio a ruptura com a ideia de que os especialistas são produtores e os professores são consumidores de teorias (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 13). Nesse sentido, o professor deve gerar teorias a partir de sua prática e deve colocar em prática o que teoriza. Para isso, é necessário oferecer ao professor ferramentas para que possa desenvolver autonomia para criar a própria teoria da prática sensível ao contexto, como a observação ou auto-observação da sala de aula, não apenas no que diz respeito às oportunidades de aprendizagem, mas também, a questões que extrapolam a sala de aula, aspecto relacionado ao último parâmetro, o da possibilidade.

O parâmetro da possibilidade, elaborado com base em Paulo Freire, aponta para a necessidade de ações que possibilitem transformações sociais, de uma pedagogia atenta às relações entre ensino e poder e que leve em conta, ainda, a identidade e as experiências trazidas pelos aprendizes.

13 “The most important aspect of postmethod pedagogy is its *particularity*.”

14 “It is based on the firm belief that all pedagogy, like all politics, is local. To ignore local exigencies is to ignore lived experiences.”

15 “Must be sensitive to a particular group of teachers teaching to a particular group of learners pursuing a particular set of goals with a particular institutional context embedded in a particular *milieu*.”

16 the particular is so deeply embedded in the practical, and cannot be achieved or understood without it. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 540).

[...] denúncia e anúncio, nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico. Por outro lado, a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige um conhecimento científico cada vez maior de tal sociedade e, de outro, o anúncio da nova sociedade demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada. (FREIRE: 2015 [1981], p. 94)

Os três parâmetros da Pedagogia Pós-Método exigem, para sua implementação, uma postura reflexiva e investigativa não apenas por parte do professor como também do formador de professores.

Kumaravadivelu (1994) elaborou um conjunto de macroestratégias para o ensino de línguas em 1994, as quais foram reelaboradas nas obras de 2003 e de 2006. Para Kumaravadivelu (2006, p. 201), macroestratégias são planos gerais que derivam de conhecimento teórico, empírico e pedagógico acerca do ensino-aprendizagem de L2. As macroestratégias atingem seus objetivos por meio de microestratégias que, por sua vez, são atividades ou técnicas de sala de aula. Cada macroestratégia pode ter um sem-número de microestratégias – atividades ou ações específicas -, dependendo da situação de ensino-aprendizagem (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 209).

Vejamos, de maneira sintética, as macroestratégias para o ensino de línguas, apresentadas por Kumaravadivelu (2006, p. 201-208):

1. Potencializar as oportunidades de aprendizagem.

Sugere que o professor planeje as ações de ensino, mas também saiba mediá-las, num processo em que aluno e professor se tornem gestores do processo de ensino-aprendizagem.

2. Minimizar as possibilidades de mal-entendidos.

Aponta para a necessidade de conscientizar os alunos de que toda comunicação pode gerar mal-entendidos e descompassos entre as intenções do professor e a interpretação do aluno. Os diferentes âmbitos nos quais pode haver mal-entendidos são: cognitivo, comunicativo, linguístico, pedagógico, estratégico, cultural, avaliativo, procedimental, instrucional e atitudinal.

3. Facilitar negociações durante a interação.

Refere-se à necessidade de que os alunos estejam envolvidos na interação como atividade interpessoal no qual todos tenham flexibilidade para iniciar os turnos e para compreender a língua como sistema, discurso e ideologia.

4. Favorecer o desenvolvimento da autonomia na aprendizagem.

Afirma a necessidade do desenvolvimento da autonomia no sentido estreito e no sentido amplo. A autonomia, no sentido estreito, é a capacidade de gerenciar a própria aprendizagem e de usar as estratégias de aprendizagem. A autonomia, em sentido amplo, é libertadora (2006, p.177), forma os alunos como críticos para contribuir para transformações da sociedade.

5. Estimular a conscientização linguística.

Aponta a necessidade de que o professor, deliberadamente, explicitar aspectos da língua que passariam despercebidos, seja para relacionar marcas das estruturas linguísticas com o exercício das relações de poder.

6. Ativar a capacidade de descoberta.

Sugere que é preciso ensinar de forma indutiva, ou seja, dar condições para que os alunos possam, a partir de dados textuais, inferir regras relativas à forma e às funções comunicativas.

7. Contextualizar o insumo linguístico.

Refere-se à ideia de que o insumo linguístico, quando contextualizado, favorece a compreensão do sentido e trabalha a linguagem no nível do discurso e não como elementos estruturais isolados.

8. Integrar as habilidades linguísticas.

Aponta para a necessidade de integrar as quatro habilidades comunicativas (ler, falar, ouvir e escrever) durante o ensino de línguas, como ocorre nas interações genuínas.

9. Assegurar a relevância social.

Diz respeito às relações entre os objetivos de um curso e as contribuições para o contexto social em que se dá o processo de ensino-aprendizagem. A macroestratégia número 9 está estreitamente relacionada ao parâmetro da possibilidade.

10. Aumentar a conscientização de aspectos culturais.

Refere-se à necessidade de se preparar os aprendizes para a comunicação intercultural, por meio da compreensão de diferentes perspectivas e da conscientização em relação ao próprio quadro de referências culturais. O autor (2006, p. 208) aponta, ainda, a importância de privilegiar não apenas o professor como informante cultural, mas também o aprendiz, com o conhecimento que possui de sua própria cultura e de outras com as quais eventualmente tenha contato.

Considerações finais: o pós-método no contexto escolar

Iniciamos o texto, apontando o fato de que não procedem as afirmações de que o Pós-Método seria um movimento a favor da abolição do livro didático, contra o planejamento das atividades de sala de aula. A centralidade da dimensão política não exclui suas contribuições no âmbito da organização da prática docente, e prova disso é a sistematização de um conjunto de parâmetros e de macroestratégias para o processo de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à ideia de que o Pós-Método seria uma extensão da abordagem comunicativa, sua vocação político-ideológica, amplamente detalhada neste artigo, é suficiente para refutá-la. Concordamos com Bell (2007, p. 140), quando afirma que a abordagem comunicativa foi o primeiro movimento contra o método, mas a dimensão política não foi a tônica que caracterizou o movimento comunicativo, haja vista as diversas fases e interpretações da abordagem comunicativa presentes na literatura da área (RICHARDS, 2006; BROWN, 2001 [1994]). Embora a dimensão política estivesse presente na vertente crítica da abordagem comunicativa, o foco na aquisição da competência comunicativa suplantou os objetivos de natureza sociopolítica.

Vimos a consonância da teoria Pós-Método com a de autores como Freire (1994 [1968], 2015 [1981]) e Pennycook (1989), para quem toda educação é política e nenhum conhecimento

é desinteressado (p. 590). Pennycook chama a atenção ainda, para a responsabilidade de reconhecermos o caráter inerentemente político da escola:

É importante observarmos a escola como espaço de luta política e é necessário reconhecer que aqueles que negam a natureza política do ensino são evidentemente articuladores de uma ideologia favorável à manutenção do status quo. Qualquer um que tenha uma visão alternativa da sociedade deve primeiro reconhecer isso antes de considerar as possibilidades de produzir mudanças dentro e através do sistema educacional.¹⁷ (1989, p. 591)

O caminho sugerido por Zeichner (2008), para garantir uma formação crítica docente, é que haja uma conexão entre reflexão e a luta por justiça social. Isso não significa que a formação dos professores tenha como base apenas os aspectos políticos. Os professores precisam saber o conteúdo acadêmico e como explicá-lo (relacionando o conhecimento formal com os recursos culturais que os alunos trazem para a sala de aula); precisam encontrar uma maneira de desenvolver a compreensão dos alunos (rejeitando um modelo transmissivo de ensino que promove meramente a memorização); e precisam saber avaliar a aprendizagem e conduzir discussões, cientes de que podem contribuir para limitar ou para transformar a vida de seus alunos (ZEICHNER, 2008, p. 546).

Para Zeichner, buscar a justiça social faz parte do ofício dos professores, visto que:

O propósito de trabalhar para a justiça social é parte fundamental do ofício dos formadores de educadores em sociedades democráticas e não deveríamos aceitar outra coisa, a não ser algo que nos ajude a progredir em direção a essa realização. (ZEICHNER, 2008, p. 548)

Dessa forma, é por meio de um trabalho integrado, tanto de professores quanto de formadores de educadores, que poderíamos alcançar os objetivos propostos pelo Pós-Método. Para Kumaravadivelu, o professor Pós-Método é, então, o autor de sua própria prática e trabalha de forma crítica, compreendendo o contexto sociopolítico no qual está inserido. É um profissional autônomo, preocupado com sua formação e que consegue, em sua atividade, articular os dois campos, político e didático. Além disso, o professor pós-método é também um pesquisador de sua própria prática, gerando teorias a partir de suas experiências e aplicando essas teorias a favor dos objetivos e necessidades dentro da sala de aula.

O perfil do professor Pós-Método vai, ainda, ao encontro de ideais de valorização da categoria docente, ao passo que se opõe a uma simplificação das representações sobre a formação e a atuação do professor.

17 The significance of seeing the school as a site of political struggle lies in the need to recognize that those who wish to deny the political nature of schooling are clearly articulating an ideological position in favor of the status quo. Anyone who holds an alternative view of society must first recognize this before looking at the possibilities for producing change in and through the educational system. (PENNYCOOK, 1989, p. 591)

A Pedagogia Pós-Método é, na essência, um compromisso político com ênfase evidente no aspecto didático – ou seja, ela não somente se apoia no discurso político, mas o insere em seu âmago. É nesse indissociável laço entre ensino e política que situamos as contribuições de Kumaravadivelu tanto para a formação docente quanto para o ensino-aprendizagem de línguas.

Referências

- ABRAHÃO, M. H. V. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa. O Pós-Método e a prática docente. *Entrelínguas*, n.1, vol. 1, jan./jun. 2015. p. 25-41. DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v1i1.8051>.
- ALLWRIGHT, D. Developing principles for research – the case of exploratory practice. *The Modern Language Journal*, n. 89, vol. 3, 2005, p. 353-366. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2005.00310.x>.
- BALBONI, P. *Le sfide di Babele: insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET, 2008.
- BELL, D. M. Do Teachers Think That Methods Are Dead? *ELT Journal*, vol. 61/2, abr. 2007, p. 135-143. DOI: <https://doi.org/10.1093/elt/ccm006>.
- BELL, D. M. Method and Postmethod: Are They Really So Incompatible? *TESOL Quarterly*, vol. 37, no. 2, 2003, p. 325–336. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588507>.
- BROWN, H. D. English Language Teaching in the “Post-Method” Era: Toward Better Diagnosis, Treatment, and Assessment. In: RICHARDS, J. C. e RENADYA, W. A. (Orgs.). *Methodology on Language Teaching: An Anthology of Current Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2002, p. 9-17.
- BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, NY: Longman, 2001. [Primeira edição: 1994].
- DEOSTI, A. *A prática exploratória: uma abordagem de ensino – pesquisa ético-crítica em linguística aplicada*. International Congress of Critical Applied Linguistics. Brasília: 19-21 out. 2015. Disponível em: <http://www.uel.br/projetos/iccac/pages/arquivos/ANAIS/ETICA/A%20PRATICA%20EXPLORATORIA.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2021.
- DURAN, M. C. G. Maneiras de pensar o cotidiano com Michel de Certeau. *Revista Diálogo Educacional*, n. 22, v. 7, set./dez., 2007, p. 115-128. DOI: <http://dx.doi.org/10.7213/rde.v7i22.4177>.
- FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1994. [Primeira edição: 1968].
- FREIRE, P.; MACEDO, D. *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 2011. [Primeira edição: 1987].
- FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2015. [Primeira edição: 1981].
- GIROUX, H. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. [Primeira edição: 1988]
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, vol. 35, No. 4, 2001. DOI: <https://doi.org/10.2307/3588427>.
- KUMARAVADIVELU, B. *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*. New Haven: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: from method to post-method*. New Haven: Yale University Press, 2006.
- KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society – A Modular Model for*

Knowing, Analyzing, Recognizing, Doing, and Seeing. New York: Routledge, 2012.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em lingüística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf. Acesso em: 4 jan. 2021.

MACKEY, W. F. *Language teaching analysis*. Bloomington: Indiana University Press, 1965.

MENEGAZZO, R.E.; XAVIER, R.P. Do método à autonomia do fazer crítico. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 1, jun. 2004, p. 115-126. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-18132004000100009>.

PENNYCOOK, A. The concept of method – Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching. *TESOL Quarterly*, vol. 23, 1989. p. 589-618. DOI: <https://doi.org/10.2307/3587534>.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method – Why?. *TESOL Quarterly*, vol. 24, no. 2, p. 161–176. Washington, 1990. DOI: <https://doi.org/10.2307/3586897>.

RICHARDS, J. *Communicative Language Teaching today*. New York: Cambridge University Press, 2006.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. *Educação e Sociedade*, n. 102, vol. 29, maio/ago. 2008, p. 535-554. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302008000200012>.

Recebido em: 30/04/2021 (versão atualizada: 10/09/2021)

Aprovado em: 10/11/2021