

**PÓS-MÉTODO: O IMPORTANTE PAPEL DA REFLEXÃO DO PROFESSOR NAS
ESCOLHAS EM SALA DE AULA**

**POST METHODS: THE IMPORTANCE OF TEACHER REFLECTION IN THE
CHOICES FROM CLASSROOM**

Cristiane Magalhães Bissaco¹

RESUMO: Partindo da conceituação dos termos abordagem, método e técnicas como termos utilizados para descrever as atividades em que os professores estão engajados e as crenças que eles possuem. Pauto este estudo em anthony (1963:63) entendendo que a disposição dos termos é hierárquica e sua chave organizacional nos faz entender que a técnica é a realização de um método, e que este deve ser consistente em relação à abordagem. Os três conceitos serão explorados no texto a seguir com o intuito de defender o uso/acesso por parte do professor de um pós-método, fruto de escolhas reflexivas e decisões conscientes para traçar o como realizar as práticas de sala de aula. Trata-se de um ensaio teórico que discute conceitos chave para práticas docentes mais críticas e emancipadas.

PALAVRAS-CHAVE: PÓS-MÉTODO, PROFESSOR REFLEXIVO, PEDAGOGIA CRÍTICA.

ABSTRACT: Leaving the concept of terms approach, method and technical terms used to describe how the activities that teachers are engaged and beliefs that they have. Pauto this study in anthony (1963: 63) understanding the provision of terms it hierarchical and its key organizational in understanding that makes the technique is the realization of a method, and this must be consistent with regard to approach. Concepts will be operated three in the text below with the defender of use order / access by professor of a post method, fruit and conscious choices reflective decisions for plotting the performing the practice of classroom. For this is a theory test discussing key concepts to practice teachers more critical and emancipated.

KEYWORDS: POST-METHOD, REFLECTIVE TEACHER, CRITICAL PEDAGOGY

¹ A autora é Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação na UNESP-Rio Claro, Doutora em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP (2010), Mestre pelo mesmo Programa e Instituição (2004), Especialista em Alfabetização e Letramento pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba (2012), Especialista em Língua Portuguesa pela UNESP-São José do Rio Preto (2002), Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Claretiano de Batatais (2009) e Graduada em Letras Português/Inglês pelo Centro Universitário Toledo de Araçatuba (1998). E-mail: cristianemagalhaes@yahoo.com.br

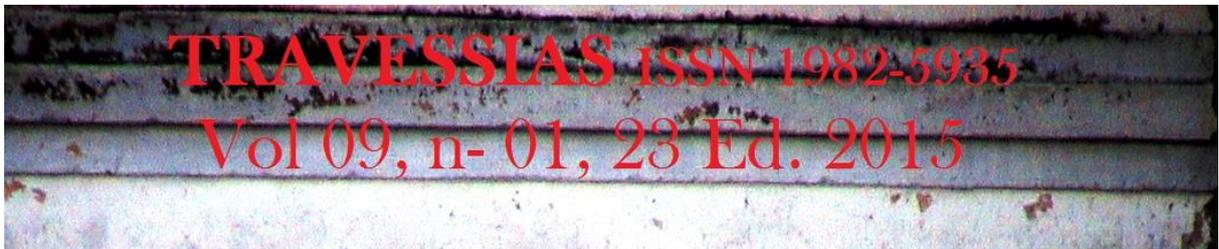


1. Introdução

Este artigo surge da minha experiência como professora de língua estrangeira (LE)² e da necessidade de discutir o que ensinar em sala de aula, já que muitos de nós professores enfrenta desde o seu planejamento até a avaliação de pais, alunos, coordenadores e diretores a questão do certo e errado em nossas cabeças. O que sinto na troca de informações entre os colegas é que muitas vezes o professor se torna escravo de uma determinada proposta de aula, por exemplo, o fato da escola fazer uso de um determinado material didático e ser exigido do professor cumprir todo o material durante seu cronograma faz com que o professor não tenha liberdade de trazer novas propostas a seus alunos, faz com que se pautem o ensino em uma visão conteudista e não na formação global do aluno como futuro cidadão de nossa sociedade, um sujeito capaz de fazer escolhas. Ora se o próprio professor está tolhido em suas escolhas, como será capaz de ensinar seus alunos a escolher. Isso me leva a pensar que talvez nós professores em sala de aula não estejamos nem argumentando sobre o que é melhor para o aluno, talvez sigamos ao que nos é imposto e só, e a partir dessas questões que me incomodam escrevi este artigo com o objetivo de fazer-me entender no sentido de que é preciso que o professor reflita sobre suas escolhas e mais, é preciso que o professor entenda que não há um único método de ensino capaz de formar um ser global, que essa formação depende das escolhas do professor e não do que nos é imposto pela escola ou pelo governo.

Entendo que as abordagens, métodos e técnicas não garantem ao professor seu sucesso na mediação do processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira (LE). Assim sendo, a elaboração de currículo e a escolha de materiais didáticos devem ser o mais específico possível para aqueles aprendizes, deve partir da análise de suas necessidades e do contexto em que se inserem. A aula de LE deve atender a um objetivo claro e também deve ter um caráter motivador para os alunos. Desse modo, o material didático estará sempre subordinado às necessidades de aprendizagem dos aprendizes, e o professor não deverá estar ou sentir-se preso ao material didático, tendo mais mobilidade para garantir o sucesso de seu trabalho em sala de aula, já que é o professor que está em contato direto com o aluno e pode perceber em conversas informais aquilo

² A diferença entre os termos língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) é apontada por Leffa (1988: 212-213), sendo o primeiro entendido como o processo de aprender uma língua que só é usada na sala de aula, mas não na comunidade em que o aluno está inserido, caso de um brasileiro que estuda inglês, já no segundo termo a língua estudada é usada fora do ambiente da sala de aula, caso de um brasileiro que vai estudar francês em Paris.



que mais precisam para que caminhem para o sucesso da vida adulta, quer pessoal, quer profissional.

2. Definições de abordagem, método e técnicas

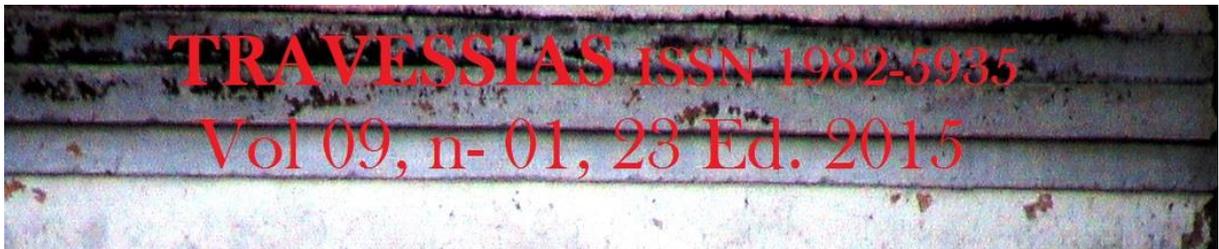
De acordo com Anthony (1963: 63) abordagem, método e técnicas são termos utilizados para descrever atividades em que os professores estão engajados e crenças que eles possuem. O autor em sua experiência de mais de vinte anos dedicados ao ensino de língua estrangeira pretende usar uma definição que esclareça de vez cada termo, sem confusão. Assim, para Anthony (1963:63) a disposição dos termos é hierárquica e sua chave organizacional nos faz entender que a técnica é a realização de um método, e que este deve ser consistente em relação à abordagem, os três conceitos seguem melhor definidos abaixo.

Abordagem para Anthony (1963:63) é um conjunto de pressuposições relacionadas que se encarregam da natureza da língua e da natureza do ensino-aprendizagem de língua. A abordagem é axiomática, descreve a natureza do assunto a ser ensinado e estabelece um ponto de vista, uma filosofia, algo similar a fé, você crê, mas não pode provar. Nesse mesmo sentido, Leffa (1988: 211) afirma que a abordagem é um termo mais abrangente do que método, e que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem.

Já o termo método, é entendido para Anthony (1963:65) como procedimento, ou seja, é um plano global para uma apresentação ordenada do material de língua, nenhuma parte se contradiz e todas as partes estão fundamentadas em uma abordagem determinada. Sabe-se também que dentro de uma única abordagem podem existir diferentes métodos. Leffa (1988: 212) aponta que o método em relação à abordagem tem uma abrangência mais restrita, não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos.

Já o conceito de técnica é entendido, segundo Anthony (1963:66), como aquilo que realmente ocorre em sala de aula, é a execução, o cumprimento, a implementação. É um artefato particular usado para realizar um objetivo imediato, assim, devemos entender que a técnica deve ser consistente com o método e por consequência estar em harmonia com a abordagem também.

Desse modo, vale ressaltar que a abordagem é entendida como o nível mais elevado da hierarquia, correspondendo à filosofia de base para as questões da aquisição linguística, por exemplo. Seguida pelo método, que corresponde ao nível dos procedimentos de ensino e



finalmente pelas técnicas, que correspondem ao nível da prática em sala de aula. Leffa (1988: 212) exemplifica a diferença existente entre abordagem e método, mostrando que a abordagem por estar pautada em uma teoria carrega em si seus pressupostos, assim, por exemplo, dentro de uma perspectiva behaviorista há na abordagem a crença de que a língua é uma resposta automática a um estímulo e de que a aprendizagem se dá pela automatização dessas respostas. Já o método é exemplificado como o envolvimento de regras para a seleção, ordenação e apresentação dos itens lingüísticos, bem como normas de avaliação para a elaboração de um determinado curso.

3. Entendendo o que é Método

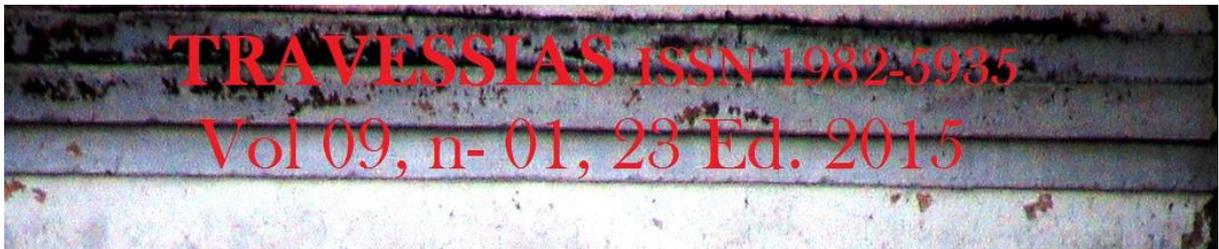
Método, nas palavras de E. A. Anthony (1963: 65) é entendido como “um plano global para a apresentação organizada de material de língua, em parte na qual contradiz e totalmente na qual se baseia, a abordagem selecionada, um método é um procedimento”³. Já, D. A. Bell (2003: 326-327) elenca três conceitos para definir método: “a) um emaranhado de idéias; b) prescrição para prática; c) organização de princípios”⁴. Por fim, segundo B. Kumaradivelu (2001: 29), “um método é formado por um único conjunto de princípios teóricos derivados de disciplinas de suporte e um único conjunto de procedimentos de sala de aula direcionado para professores em sua atuação”⁵.

Método aqui é entendido como uma série de procedimentos que levam a um resultado esperado, para essa questão, Prabhu (1990) diz não haver um método melhor, pois, métodos não são bons ou ruins, eles têm mais ou menos poder pedagógico. Primeiramente, porque não podemos nunca deixar de levar em consideração a importância do contexto sócio-histórico em que nossos aprendizes se inserem. Em segundo lugar, porque cada método tem algo de verdade, tem algo de utilidade e não podemos abandonar todas as idéias realizadas até hoje. Há que se aproveitar tudo o que foi dito e feito para um melhor desempenho na proposta de ensino de uma língua estrangeira. E por último, porque conceitos de bom e ruim precisam ser revistos. O que parece bom para o meu contexto educacional pode não ser para outro professor. Finalmente, o melhor seria garantir a nossos aprendizes os bons resultados na aprendizagem, permitindo-lhes a interação humana em uma outra língua e criando condições para que se tornem seres críticos.

³ Tradução minha

⁴ Tradução minha

⁵ Tradução minha



Entendemos com isso que é preciso que o professor leve em conta o conhecimento prévio que o aluno traz para a aula, o que varia de um contexto para outro, acontecendo muitas vezes do professor perceber que mesmo trabalhando com 5as séries, cada uma de suas salas desenvolve diferentes discussões e traz para o contexto de aprendizagem diferentes bagagens culturais. Também é preciso entender que as teoria que antecedem à sócio-interacionista trazem em si propostas que podem ser utilizadas até hoje e o que notamos no meio acadêmico é que muitas vezes ao adotarmos uma nova proposta teórica queremos excluir tudo o que foi discutido teoricamente até então, é preciso ter discernimento para seguir teorias com um olhar crítico e entender que cada uma das teorias anteriores trazem procedimentos que podem ainda ser utilizados dependendo do objetivo do professor, é preciso que o professor deixe claro para o aluno aonde quer chegar com tal proposta.

4. O porquê de um pós método

A necessidade de um pós método nasce da ação dos professores que em muitos casos não está associada a nenhum método, ou ocorre dos professores dizerem seguir métodos diferentes, mas usarem freqüentemente os mesmos procedimentos de sala de aula. Há aqueles que dizem seguir um mesmo método, mas usam diferentes procedimentos de sala de aula, assim como aqueles que são treinados em um método específico, que não se relaciona com os princípios teóricos e os procedimentos de sala de aula. Isso se dá porque os métodos são fabricados e vendidos como reutilizáveis, tendo em vista um contexto idealizado, ou seja, ignoram que o sucesso ou o fracasso na aprendizagem dependem de fatores específicos de cada sala de aula. O que ocorre ainda em tempos atuais é que muitos dos centros de línguas estão pautados em teoria behaviorista, e os treinamentos de professores são feitos sem muitos questionamentos, se ensina a utilizar dentro de um método diferentes procedimentos em sala de aula. Acontece simultaneamente a isso que alguns professores cursam uma graduação em licenciatura (curso de Letras ou Pedagogia), seguem estudando em cursos de Pós-graduação, participam de Congressos e discutem no contexto acadêmico a validade de seguir um método pré-fabricado, decorre de todo esse contexto descrito acima que o professor acaba levando para sua sala de aula momentos de interação e não de imitação, acaba desenvolvendo no aluno o desenvolvimento das quatro habilidades lingüísticas (ler, escrever, falar e ouvir) em vez de priorizar uma ou duas habilidades específicas, ou seja, o professor do centro de línguas percebe que é preciso incrementar sua aula



com algo diferente, é preciso preparar o aluno para o efetivo uso da língua e não para a repetição mecânica de modelos fornecidos.

Para entender como se dá a escolha de um método, Prabhu (1995) leva em consideração quatro componentes inseridos no processo de ensino-aprendizagem, são eles: o ideacional, o operacional, o ideológico e o gerencial. O componente *ideacional* é o que faz com que o ensino não seja uma atividade mecânica, pois, consiste em conceitos sobre o que constitui o conhecimento da língua e em que consiste o processo de aprender uma língua. O componente *operacional* está relacionado à prática, sabemos que os professores não fazem só o que haviam planejado para sua aula, eles interagem com os aprendizes no processo de ensino-aprendizagem. O componente *ideológico* está relacionado às idéias que ajudam a fazer sentido os fenômenos na aprendizagem e a experiência no ensino; as ideologias são expressas através dos objetivos institucionais ou das estruturas internas das escolas, e são de certo modo muito importantes, pois dão à linguagem uma identidade social. Já o componente *gerencial* se refere às escolhas feitas pelos professores, como por exemplo, fazer uma escolha entre vários tipos de planos, decidindo-se por uma atitude prática entre tantas, seja no nível institucional, ou individual.

De acordo com Kumaradivelu (2001: 537) essa necessidade surge “como conseqüência da insatisfação articulada repetidamente com a limitação do conceito de método e do modelo de transmissão da formação do professor. A profissão de professor de língua estrangeira é vista como uma necessidade primordial de se construir uma pedagogia pós método”⁶.

O pós método deve ser visto como uma alternativa para o método, pois toda pedagogia é local, ou seja, há que se observar o indivíduo local, os contextos institucionais, sociais e culturais. Existe nesses contextos uma particularidade única. Também há que se levar em conta que cada docente desenvolve uma teoria pessoal sobre a prática realizada em sua vida profissional. Assim, entendo essa concretização da pedagogia crítica como a pedagogia da possibilidade.

Ainda associada à questão do pós método se faz necessário trazer para este artigo o importante papel da reflexão por parte do profissional da Educação. Em relação ao tema Schön (1987) introduz as seguintes noções fundamentais para o que denomina “componentes da reflexão sobre a prática”: conhecimento na ação, reflexão na ação, reflexão sobre a ação e reflexão sobre a reflexão na ação.

O **conhecimento na ação** é o componente que orienta o saber fazer. A **reflexão na ação** ocorre quando o professor reflete no decurso da própria ação e reformula o que está

⁶ Tradução minha



fazendo, ajustando-se às situações novas que vão surgindo. A **reflexão sobre a ação** é o momento de reflexão pós-aula, em que o professor pensa no significado que atribuiu às ações realizadas em sala. Finalmente, a **reflexão sobre a reflexão na ação** é entendida como o momento que leva o professor a desenvolver novas formas de compreender, agir e buscar soluções para os problemas.

Compartilhando o mesmo pressuposto teórico de reflexão, Smyth (1992) propõe a operacionalização do conceito de reflexão crítica com foco nas quatro ações que a compõem. Trata-se, segundo tal autor, de descrever, informar, confrontar e reconstruir.

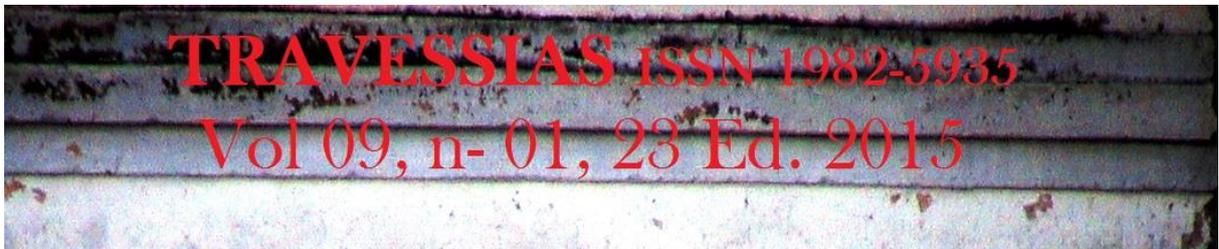
A seguir, discutimos a definição de cada uma dessas ações, com base nos pressupostos do autor.

- **Descrever:** o professor registra suas experiências de sala de aula, por exemplo, por meio de diários, sendo possível identificar evidências sobre a sua prática. Isso pode ser feito também por meio da sessão reflexiva. Além disso, Magalhães (2002:18) ressalta que esse é um espaço fundamental em contextos de formação crítica, pois leva o agente a se distanciar de suas ações e a se perguntar sobre as razões das escolhas feitas por ele.

- **Informar:** por meio dessa ação, o professor descobre os princípios, as representações, as teorias, conscientes ou inconscientes, que estão por trás das ações. Ao informar, o professor é capaz de ver a natureza das forças que fazem com que ele aja de determinada maneira.

- **Confrontar:** depois de descrever e de teorizar sobre a prática, é preciso localizar as teorias de maneira mais abrangente, ou seja, incluir outros contextos culturais, sociais e políticos que subjazem às práticas na sala de aula. Nessa ação de confrontar, os professores são capazes de ver claramente como as forças sociais e institucionais fora da sala de aula influenciam na sua prática. Liberali (2000) ressalta que o confronto das visões e das ações adotadas pelos professores devem ser percebidas não como preferências pessoais, mas como resultados de normas culturais e sociais que foram sendo absorvidas.

- **Reconstruir:** quando o professor entende as forças que determinam o processo educativo, pode ser capaz de transformá-lo. Ele percebe que a realidade não é imutável e liga aspectos do dia-a-dia da educação com a realidade política e social em que ocorrem. Assim, o professor sente-se livre da culpa pelas coisas não funcionarem bem na sala de aula. Ele vê que, de certa forma, as causas estão na maneira pela qual grupos dominantes na sociedade fazem prevalecer seus interesses. Compreendendo tudo isso, inicia a busca por transformação e por mudanças na maneira como as escolas se organizam.



Destacamos aqui o papel da pedagogia crítica como um caminho para que o professor saiba analisar suas ações em sala de aula e que possa corresponder tais ações a uma visão de ensino-aprendizagem que permeia toda a prática docente. É a partir desse processo por parte do professor que será possível ensinar o aluno a escolher e posicionar-se criticamente diante das situações da vida concreta, pois o aluno vê no professor um exemplo a ser seguido, um exemplo de não conformidade, um exemplo de luta, de decisão consciente, de escolhas bem sucedidas.

5. O papel do aprendiz

Espera-se que o aprendiz inserido no pós método desenvolva uma autonomia acadêmica, social e libertadora. No âmbito acadêmico é esperado que o aprendiz identifique estratégias de aprendizado, que incorpore essas estratégias e estilos e que os empregue com sucesso, que avalie o aprendizado continuamente e procure por oportunidades de contato com a língua fora da sala de aula, quer por meio de jornais disponíveis on-line ou séries e filmes importados. Já no âmbito social é esperado que o aprendiz converse com o professor sobre as dificuldades encontradas fora da sala de aula, que colabore com outros aprendizes para reunir informações sobre um assunto específico e procure oportunidades de se comunicar com falantes competentes. Enquanto que no âmbito libertador é esperado que os aprendizes se tornem pensadores críticos, ou seja, o pós método leva o aluno não só a aprender uma nova língua, mas a entender seu funcionamento dentro de um diferente contexto de produção, percebe que a língua vem impregnada de história e de cultura e vai relacionando a nova língua com sua língua materna.

6. O papel do professor

Em relação ao professor que entende o papel de um pós método é esperado que faça uma análise das necessidades de seus aprendizes, aplicando questionários, pesquisas, entrevistas para conseguir levantar o perfil desses e elaborar suas aulas atendendo a uma necessidade daquele contexto específico, ou seja, conhecendo quais são as estratégias utilizadas pelos aprendizes, seus estilos, com o que possuem identidade, seus conflitos; para a partir disso, identificar questões que possam ser pesquisadas, exploradas individualmente ou coletivamente; explorar recursos que os aprendizes tragam com eles com propósitos de ensino, aprendizagem e pesquisa. Faz-se necessário desenvolver estratégias interpretativas de observar, analisar e avaliar seu próprio



ensino; como também determinar quais preocupações sobre a língua precisam ser modificadas à luz das descobertas. Logo, o professor deve pensar autônoma e sistematicamente.

Segundo Kumaradivelu (2003), o professor por meio de macro-estratégias pretende maximizar oportunidades de aprendizagem, minimizar incompatibilidades de aprendizagem, facilitar a interação negociada, promover a autonomia do aprendiz, estimular a conscientização da língua, ativar a intuição heurística, contextualizar os “*inputs*” lingüísticos, integrar as habilidades de linguagem, garantir a relevância social e ampliar a consciência cultural.

É entendido que através do pós método os professores podem mais facilmente reconhecer as desigualdades construídas nos programas; possibilitando dessa maneira, que articulem suas vozes e suas visões no início, durante e no fim de suas atuações, e que pensem criticamente, criando hipóteses sobre os princípios pedagógicos da sua prática em sala de aula e desmistifiquem o processo de construção teórica. Assim, os professores são expostos à pedagogia da possibilidade, relacionando a base do conhecimento genérico profissional disponível na literatura com as particularidades dos contextos de ensino e aprendizagem que são familiares ou planejam trabalhar, apontando os pontos fortes e os fracos da base do conhecimento profissional.

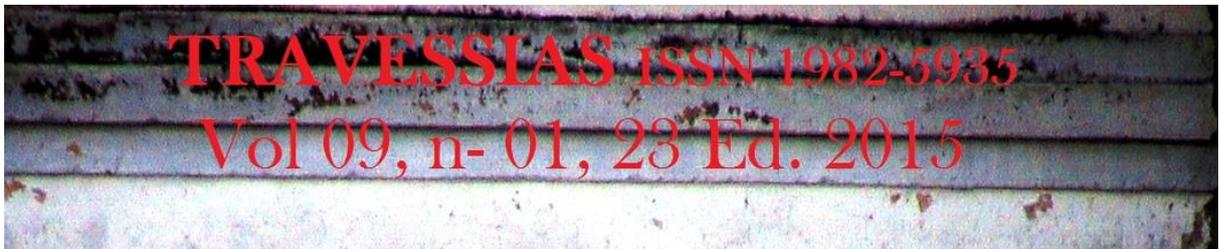
7. O senso de plausabilidade

Kumaradivelu (2001, 2002, 2003) aponta a pedagogia do pós método como algo muito favorável, pois um único método é sempre limitado, deixando assim uma abertura para o entrelaçamento de vários aspectos pertinentes a diferentes métodos.

Sabe-se que os métodos são desenvolvidos por teóricos levando em conta contextos e conteúdos idealizados, o que parece ser um dos pontos mais negativos em se adotar um método único, já que um só método não é válido para diferentes contextos. É o professor quem decide, a priori, quando um método é válido ou não para um determinado contexto. Há que se levar em conta sempre a prática do professor e seu senso de plausabilidade⁷, considerando o conhecimento local, o social e o cultural, com o fim de promover a autonomia dos aprendizes e do próprio professor.

Entende-se que os professores devem enxergar a valiosa contribuição que os métodos trazem para a educação e para o desenvolvimento contínuo (Larsen-Freeman, 1999), já que os

⁷ Explicitado abaixo



métodos têm o poder de influenciar, por meio de uma visão crítica, o senso de plausibilidade dos professores, como apontado por Bell (2003), e também, promovem e aumentam a ocorrência do ensino verdadeiro. Ao se desconstruir os métodos, destrói-se o senso de plausibilidade, a paixão e o envolvimento dos profissionais. Assim, somente com o envolvimento por parte do professor é que se pode chegar ao ensino verdadeiro.

Kumaradivelu (2003) comenta que a reflexão e a ação constituem uma parte da prática juntamente com “*insights*” e a intuição do professor. A consciência - explicável ou não - que o professor tem sobre o que é uma boa aula, um bom ensino pode ser vista como seu senso de plausibilidade, o professor recorre a sua experiência e também a uma análise daquele contexto específico para determinar qual a necessidade de cada grupo de alunos.

8. A relevância de um pós método para o ensino de LE

Ainda que em uma concepção primária, Halliday (1964) traz uma grande contribuição para o que se pretende discutir aqui. Para o autor, o ensino de línguas, seja a materna ou uma segunda a ser aprendida, deve ser pautado na própria língua e não sobre a língua. Isso reflete uma crítica ao estruturalismo, pois o autor entende a língua como sendo algo em uso, e não um conjunto de normas a serem ensinadas. Assim, o autor propõe que o ensino de língua deve estar integrado ao ensino da literatura, pois um complementa o outro. A leitura tem que ser prazerosa para o aprendiz e este deve possuir conhecimento prévio para poder desfrutá-la, o que se pretende é que o aluno aprenda vocabulário e padrões da língua em seu contexto de uso, o texto é a fonte para que se perceba todos os itens que deveriam supostamente ser ensinados de forma conjunta e compreensível, assim o aluno não precisa ter uma aula cansativa sobre um determinado item lexical ou gramatical para entender seu comportamento na língua estudada.

Para organizar um curso Halliday (1964) crê que o professor deve levar em conta três elementos: o que ensinar (seleção), quando ensinar (graduação) e como ensinar (apresentação). Quando o autor apresenta o termo seleção, há que se considerar o contexto sócio-histórico em que sua obra foi produzida, pois nesse período o professor não pensaria em uma análise de necessidades, seleção somente diz respeito aos aspectos lingüísticos que devem ser ensinados, o que me remete à análise de necessidades discutida recentemente. Hoje sim, podemos discutir a importância da análise de necessidades.



Acredito que o desenvolvimento do conhecimento se dá na interação com o outro, e essa crença não vale só para tratarmos nossos alunos como seres sócio-históricos, mas para que também nos situemos no mundo como seres que crescem e se desenvolvem da troca realizada com todos aqueles que passam por nossas vidas e sempre nos deixam algo.

Alvarez (1975) nos sugere que o professor de línguas estrangeiras deve sem dúvida ter uma atitude favorável, simpática em relação à cultura estrangeira, mas deve primeiro ter uma atitude favorável em relação a sua própria cultura. De outro modo se transforma em um vulgar agente estrangeiro, em um fator de alienação, em um inimigo de seu próprio povo. Assim, tanto o professor como seus alunos podem através do conhecimento do outro conhecer a si mesmos, e não negar a própria cultura como foi feito por muito tempo, gerando entre os professores de línguas estrangeiras um certo ar de superioridade, pois acreditavam que a cultura estrangeira era superior à nacional. Conhecer o outro implica analisar aspectos positivos e negativos da outra cultura, mas isso já vem impregnado da nossa visão de mundo e é preciso ter muito cuidado, é preciso saber que em nossa cultura há elementos que precisam ser melhor estruturados, mas que muitos aspectos de nossa cultura merecem destaque e de certa forma é preciso haver um orgulho maior pelo nacional.

A proposta de Ballalai (1987) resulta bastante similar à de Paulo Freire, apesar deste não ser citado, em que assume princípios na reflexão e no espírito crítico, um ensino de línguas estrangeiras voltado para as necessidades reais da escola brasileira capaz de permitir uma visão crítica do mundo tanto em nível lingüístico quanto em nível cultural, tendo sempre como parâmetro a nossa cultura e a nossa língua e corroborando o processo de conscientização dos aprendizes, criando condições para que esses passem de “seres objetos” a “seres sujeitos”. É exatamente esta a nossa luta constante, fazer da educação o veículo que transforme todos os seres em cidadãos participativos e constitutivos da história e da sociedade, é preciso que se entenda a educação como o único caminho para a luta contra a opressão.

Nesse sentido, segundo Cox et al. (2001), Freire vê na educação uma das formas de libertação, pois propõe que o homem seja tomado como sujeito do processo e não como paciente; o professor crítico é para a autora aquele que tem consciência do que faz, que tem total domínio do processo de ensino/aprendizagem a ponto de mudar-lhe a rota se julgar necessário, o que me parece bastante fácil de se ver no cotidiano prático, pois muitos professores vão modificando sua prática a partir de experimentação de algumas atividades, notam se foi do interesse dos alunos ou não. Tudo o que a pedagogia crítica não deve ser, é salientado por



Pennycook (1994), mais uma das teorias que tem pouco ou nenhum contato com a prática diária de ensino/aprendizagem de uma língua estrangeira, e depois repassada para os professores.

Ao pensar-se em ensino de línguas deve-se saber que o simples ensino de itens gramaticais ou lexicais não garantem aos aprendizes a condição de sucesso quando requisitados em uma situação real de comunicação. Sobre isso, Prabhu (1994) sugere o ensino comunicativo de línguas, em que o desenvolvimento do conhecimento se dá de maneira natural, ou seja, o aprendiz se relaciona com a língua em seu funcionamento real, como um verdadeiro sistema e não como partes isoladas que não consegue associar depois. O aprendiz tem na sala de aula condições de oportunidade, encorajamento e apoio para realizar as atividades, para construir significado por meio de inferências, aproveitando na sala de língua estrangeira seu conhecimento de mundo, ele é o próprio construtor do conhecimento, aprende através de tentativa e erro, mas tem autonomia no processo de aprendizagem.

9. Considerações finais

Diante da globalização mundial podemos perceber a relevância do aprendizado de língua estrangeira, que vem merecendo destaque entre os jovens estudantes, bem como adultos que se deparam com a necessidade de tal aprendizado já na vida profissional. Porém, há que se pensar em uma proposta crítico-reflexiva, para que o aprendiz de LE saiba o seu papel como cidadão que participa da construção da história e que se relaciona com seu contexto de forma real, percebendo os importantes valores de nossa rica cultura – a nacional. O aluno do século XXI não quer ouvir atentamente o que o professor tem a dizer, ele quer interagir, trazer a tona discussões que surgem do seu cotidiano, assim, aprender língua estrangeira implica ser capaz de se comunicar sobre diversos assuntos que sejam do interesse do aprendiz. Um exemplo interessante é o de materiais didáticos que trazem uma situação de café da manhã, família reunida e o diálogo sobre as coisas que se pretende comer, ora, quantas pessoas em sua vida real se sentam junto a seus familiares para este momento interativo de café da manhã? Penso que muitos de nós acabamos comendo qualquer coisa no caminho do trabalho, ou rapidamente preparamos um leite ou café antes de sair, mas não acredito que haja na vida real um diálogo de “por favor, passe a manteiga” na primeira refeição do dia. Decorre disso a percepção do professor para ensinar ao aluno, ou melhor, fazer com que o aluno construa conhecimento sobre algo que lhe é verdadeiramente importante.



Hoje, apoiados na visão sociointeracionista de ensino-aprendizagem, cremos que só há desenvolvimento do conhecimento na interação que se dá na sala de aula, seja entre alunos e professores, seja entre alunos e seus colegas de classe, ou mesmo entre alunos e algum material impresso, ou algum recurso no computador. Gostaria de ter a certeza de que pelo menos os grupos com os quais trabalho tivessem clara a idéia de quão importante é aprender uma língua estrangeira, e que os objetivos e finalidades deste aprendizado lhes fossem também evidentes. Creio, como Celani (2000), no papel que as línguas estrangeiras desempenham na 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 da sua história. E concluo apoiada em Bordieu (1989), entendendo que tornar-se sujeito em lugar de objeto do processo sócio-histórico significa conscientizar-se sobre o próprio discurso e entender as contradições do processo social e transformar a ação como resultado desse processo.

10. Referência Bibliográfica

- ALVAREZ, G. H. (1975) El papel de las lenguas extranjeras en América. Comunicação apresentada no Congresso Internacional PILEI - Programa Interamericano de Enseñanza de Idiomas. Lima – Perú.
- ANTHONY, E. M. (1963) *Approach, Method and Technique. English Language Teaching*. Vol. XVII/2: 63-67.
- BALLALAI, R. (1987) A abordagem didática no ensino de línguas estrangeiras e os mecanismos de dependência e de reprodução. Comunicação apresentada no Congresso Internacional Linguagem e Ideologia – UFRJ – Rio de Janeiro.
- BELL, D.M. (2003) Method and Postmethod: Are they really so incompatible?, *Tesol Quarterly*, vol.37, no 2, pp.325-336.
- BOURDEAU, P. (1989) O Poder Simbólico. Rio de Janeiro: Editora Bertrand.
- CELANI, M. A. A. (2000) A relevância da Lingüística Aplicada na Formulação de uma política Educacional Brasileira. In: FORTKAMP, M.B.M. & TOMITICH, L.M.B. (orgs.) *Aspectos da Lingüística Aplicada: Estudos em homenagem ao Professor Hilário Inácio Bohn*. Florianópolis: Insular, pp.17-32.
- COX et al. (2001) O professor de inglês Entre a alienação e a emancipação. *Linguagem e Ensino*, vol. 4, No. 1, pp. 11-36.



- HALLIDAY, M. A. K., A McIntosh & P. Strevens. (1964) *The Linguistic Sciences and Language Learning*. Longmans.
- KUMARADIVELU, B. (2003) *Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching*, London: Yale, University Press.
- _____ (2002) Method, antimethod, postmethod. *IATEFL*, pp.11-99.
- _____ (2001) Toward a Postmethod Pedagogy, *Tesol Quartely*, vol.35, no 4, pp.537-560.
- LARSEN-FREEMAN, D. (1999) On the appropriateness of language teaching methods in language and development, paper apresentado no The Fourth International Conference on Language Development, em Hanoi.
- FEFFA, V. (1988) Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I. VANDRESEN, P. Tópicos em lingüística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras. Florianópolis: Editora da UFSC, pp. 211-236.
- LIBERALI, F.C. (2000) Argumentative Processes in Critical Reflexion. *The Specialist*, vol.21: 69-85. São Paulo: EDUC.
- MAGALHÃES, M.C.C. (2002) O professor de línguas como pesquisador de sua ação: a pesquisa colaborativa. In: Gimenez, Telma. *Trajétórias na formação de professores de línguas*. Londrina: Ed. UEL.
- PENNYCOOK, A. (1994) *The Cultural Politics of English as an International Language*. London: Longman.
- PRABHU, N. S. (1995) Concept And Conduct In Language Pedagogy. In: Guy Cook & Barbara Soidlhofer (eds.): *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honor of H. G. Widdonson*, Oxford University Press.
- _____ . (1994) Communicative Language Teaching: Three Perceptions.
- _____ . (1990) There is no Best Method – Why? *Tesol Quartely*, vol 24, no. 2, Summer.
- SCHÖN, D.A. (1987) *Educating the Reflective Practioner*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers, pp. 3-40.
- SMYTH, J. (1992) Teachers work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal*, 29.2: 267-300.