

A PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO E O ENSINO DE LÍNGUAS: REFLEXÕES E POSSIBILIDADES PARA A PROMOÇÃO DE MUDANÇAS NAS CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DOCENTES

IANDRA MARIA WEIRICH DA SILVA COELHO¹

¹Instituto Federal do Amazonas - IFAM
<iandrawcoelho@gmail.com>
10.21439/conexoes.v17i0.2454

Resumo. O objetivo deste artigo é apresentar algumas reflexões e possibilidades para a prática docente no ensino-aprendizagem de línguas. Do ponto de vista teórico, ressalta-se a Pedagogia Pós-método, em diálogo com a perspectiva da complexidade. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, do tipo bibliográfica, que se amparou na discussão de três categorias analíticas, ensino de línguas baseado em tarefas, perspectiva Pós-método e discurso crítico. Os resultados apontam para a necessidade de desenvolver novas práticas amparadas nos princípios orientadores da Pedagogia Pós-método, uso de tarefas, fomento da autonomia, adoção de postura reflexiva e crítica referente às teorias e métodos, estímulo à autoavaliação dos resultados de aprendizagens e indicadores de desempenho alcançados, a fim de orientar novos horizontes e trajetórias de aprendizagens.

Palavras-chaves: Ensino de línguas. Pedagogia Pós-método. Autonomia docente. Autoavaliação reflexiva.

POST-METHOD PEDAGOGY AND LANGUAGE TEACHING: REFLECTIONS AND POSSIBILITIES FOR PROMOTING CHANGES IN TEACHING CONCEPTIONS AND PRACTICES

Abstract. The purpose of this article is to present some reflections and possibilities for teaching practice in language teaching and learning. From a theoretical point of view, it is emphasized the Post-method Pedagogy, in dialogue with the complexity perspective. From a methodological point of view, this is a qualitative, bibliographical research, which is based on the discussion of three analytical categories, task-based language teaching, Post-method perspective and critical discourse. The results suggest the need to develop new practices based on the guiding principles of Post-Method Pedagogy, use of tasks, promoting autonomy, adopting a reflective and critical stance regarding theories and methods, encouraging self-assessment of learning results and performance indicators achieved, in order to direct new horizons and learning trajectories.

Keywords: Language teaching. Post-method Pedagogy. Teacher autonomy. Reflective self-assessment.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo evidenciar algumas reflexões e possibilidades para o ensino-aprendizagem de línguas, frente aos desafios, às exigências formativas e ao comprometimento com as mudanças necessárias do século XXI. Sendo assim, apresenta-se uma discussão de ordem teórico-metodológica que pode suscitar subsídios à ação docente para a construção de novas pro-

postas didáticas e permitir novos debates sobre a legitimação/teorização da própria prática pedagógica, em detrimento da mera (re) produção passiva de métodos e modelos teóricos.

Nesse cenário, busca-se ampliar a compreensão do ensino-aprendizagem de línguas, caracterizado como um processo multifacetado que envolve a interação entre diferentes aspectos cognitivos, socioculturais e críti-

cos, cujas práticas estão em constante evolução.

Este estudo é motivado pela inquietação como professora e pesquisadora¹ a respeito de pressupostos e perspectivas educacionais que podem fornecer insumos necessários para apoiar as práticas dos professores de línguas, orientar a tomada de decisões e potencializar experiências eficazes de aprendizagem.

Entre as justificativas que respaldam essa discussão, cita-se o fato de que “[...] métodos são baseados em conceitos idealizados voltados para contextos idealizados” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 28)². Sendo assim, destaca-se a inadequação do método como princípio organizador do ensino-aprendizagem de línguas, considerando sua limitação para diagnosticar e explicar satisfatoriamente a complexidade desse processo (KUMARAVADIVELU, 2006).

Para tanto, faz-se necessário compreender a relevância de diferentes fatores, inevitavelmente conectados, que influenciam o desenvolvimento das aprendizagens tais como “[...] a cognição do professor, percepção do aluno, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, imperativos econômicos e restrições institucionais [...]” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 165)³.

Esses fatores evidenciam um cenário em que estudantes aprendem de diferentes maneiras (PINTO, 2020), cujas aprendizagens são progressivas, em determinados momentos e regressivas, em outros, com mudanças graduais ou repentinas (LARSEN-FREEMAN, 2006). Nesse sentido, destaca-se a relevância de um processo que leva em conta a evolução e a possibilidade de adaptação das práticas, subjacentes aos interesses e necessidades do estudante (individuais e contextualizadas).

Sendo assim, no tocante ao enquadramento teórico, este artigo abarca dois paradigmas emergentes de pesquisa para o ensino de línguas, a Pedagogia Pós-Método, especialmente, embasada nos conceitos de Kumaravadivelu (2001), Kumaravadivelu (2003), Kumaravadivelu (2006), em diálogo com a Teoria da Complexidade (LARSEN-FREEMAN, 2006; MERCER, 2013), tendo em vista que a língua é compreendida como um sistema complexo e sua aprendizagem como uma adaptação dinâmica para um contexto específico.

¹Dessa forma, delimita-se a discussão voltada para o ensino-aprendizagem do espanhol e inglês como locus de aprendizagem, pesquisa e formação, constituído de línguas e falantes.

²No original: “[...] methods are based on idealized concepts geared toward idealized contexts”.

³No original: “[...] teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural contexts, political exigencies, economic imperatives, and institutional constraints [...]”.

2 Pressupostos teóricos: a Pedagogia Pós-método em diálogo com a perspectiva da complexidade

Neste artigo, sugere-se uma abordagem eclética “[...] à medida que os pesquisadores se tornam cada vez mais conscientes e sensíveis à complexidade e dinamismo inerentes envolvidos na aprendizagem e no ensino de línguas” (MERCER, 2013, p. 376). Com isso, busca-se fomentar uma perspectiva educacional pautada na “[...] crítica à rigidez prescritiva e ao caráter ideológico dos métodos” (ORTALE et al., 2021).

À vista disso, é mister compreender que “[...] não há melhor método pronto e esperando por ser descoberto” (KUMARAVADIVELU, 2003)⁴, sendo necessário um movimento reflexivo sobre novas configurações para a sala de aula e as possibilidades de atuação crítica do professor, em prol de mudanças, especialmente, para “[...] os profissionais da área, que muitas vezes carecem de uma formação linguística adequada, continuam em busca de uma fórmula mágica que dê conta de um processo tão complexo e que engloba tantas variáveis” (SILVA, 2004).

Considerar o fenômeno da aprendizagem de línguas como um sistema dinâmico, complexo, capaz de adaptar-se de acordo com o ambiente e as necessidades locais, sob uma ótica holística, orgânica e emergente, permite compreender diferentes características e nuances dificilmente explicadas por teorias tradicionais. Nesse sentido, o paradigma da complexidade “[...] opõe-se àquela parcela de teorias de aquisição da linguagem que são deterministas e não conseguem incluir a dinamicidade e/ ou variação em suas previsões e/ ou explicações” (KUPSKE; SOUZA, 2015, p. 29871).

Com isso, por meio dessa perspectiva educacional, emergente no campo da Linguística Aplicada, é possível gerar novas propostas de ensino-aprendizagem, inspirar diferentes aplicações práticas (MERCER, 2013) e estimular formas alternativas de pensar e vislumbrar diferentes maneiras de perceber a sala de aula (LARSEN-FREEMAN, 2013).

Tendo em vista a multiplicidade de fatores que estão relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas e a evidente complexidade apontada, devido à imprevisibilidade, adaptabilidade, dinamismo e mudanças constantes no processo de aprendizagem, evidencia-se a relevância de uma abordagem que permite reconhecer a diversidade desses contextos, a Pedagogia Pós-método, também denominada condição/perspectiva do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001; KUMARAVADIVELU, 2006), cujos parâmetros podem orien-

⁴No original: “[...] that there is no best method out there ready and waiting to be discovered”.

tar, mas não prescrever o ensino-aprendizagem de línguas, com base na complexidade.

A Pedagogia Pós-método caracteriza-se como uma abordagem sustentável para o ensino de línguas, uma perspectiva sensível às particularidades locais, com devido destaque ao fomento da consciência crítica das necessidades, valorização da reflexão e da ação do professor para o monitoramento e teorização das próprias práticas.

De acordo com Ortale et al. (2021, p. 176), essa perspectiva 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” (ORTALE et al., 2021, p. 176). Nesse sentido, em um sentido amplo, o termo pedagogia

[...] inclui não apenas questões relacionadas 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)⁵.

De acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 165), estamos atualmente na era pós-método, em um movimento inverso à repetição de métodos, considerando que o processo educacional não está fundamentado em apenas uma ou outra perspectiva teórica. À luz dessa abordagem pedagógica, professores e alunos são partes do sistema e trabalham como colaboradores autônomos, podendo contar com o apoio de estratégias voltadas para o desenvolvimento de habilidades de autorregulação, autoavaliação, metacognição e estabelecimento de metas (KUMARAVADIVELU, 2001).

Partindo dessa constatação, compreende-se a complexidade desse sistema e enfatiza-se a relevância em potencializar alguns aspectos tais como: a autonomia do professor, a confiança e o desenvolvimento de saberes, habilidades e comportamentos necessários para a aplicação e autoavaliação crítica das próprias práticas e teorias subjacentes. Sob esse prisma, busca-se desenvolver uma práxis investigativa, questionadora, exploratória, reflexiva e responsiva às especificidades contextuais e locais, sem deixar de lado a sensibilidade ao contexto e às diversidades presentes em sala de aula, em prol das mudanças.

Potencializar práticas focadas na autonomia e desenvolvimento de uma postura crítica (KUMARAVADIVELU, 2006) reflete uma pedagogia sensível ao con-

texto local, que envolve um planejamento de construção contínua, com foco na observação, diagnóstico dos *insights* teóricos, empíricos e pedagógicos, reflexão e ações necessárias à ruptura do engessamento dos métodos (KUMARAVADIVELU, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006).

Esse processo dinâmico envolve o conjunto ensino/prática/aluno/aprendizagem como objeto de investigação. Para tanto, neste estudo, serão analisadas três categorias apresentadas por Kumaravadivelu (2006), como as principais tendências e mudanças perceptíveis no cenário do ensino de línguas:

- i) da abordagem comunicativa à abordagem baseada em tarefas;
- ii) da pedagogia baseada no método à Pedagogia Pós-método; e
- iii) da descoberta sistêmica à devida importância da análise crítica do discurso crítico.

Esses aspectos são detalhados após a descrição dos procedimentos metodológicos.

3 Procedimentos metodológicos

A metodologia deste estudo envolve uma pesquisa de caráter qualitativo e abordagem bibliográfica. Compreendeu três etapas: i) organização e preparação dos dados para análise; ii) leitura dos dados; e iii) codificação (CRESWELL, 2007).

Metodologicamente, faz-se uso de uma revisão narrativa, compreendida como uma modalidade de pesquisa bibliográfica, na qual a seleção amostral de documentos é realizada de forma arbitrária, sujeita ao viés do pesquisador na seleção dos estudos que embasam a pesquisa. Dessa forma, a seleção teórica expressa o posicionamento epistemológico e metodológico de estudiosos, cuja filiação evidencia a compreensão subjacente aos princípios da autonomia, reflexão crítica, engajamento e, principalmente, da transformação pedagógica e social.

Tendo em vista o escopo da pesquisa e com o intuito de evidenciar a contextualização e a validação de um quadro teórico significativo, foram selecionados estudos que tratam sobre a Pedagogia Pós-Método, envolvendo conceitos, implicações, possibilidades e contribuições para o ensino de línguas (KUMARAVADIVELU, 2001; KUMARAVADIVELU, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006; GRANDI, 2017; FERREIRA et al., 2020; ORTALE et al., 2021) e sobre a perspectiva da complexidade (LARSEN-FREEMAN, 2013; MERCER, 2013).

⁵No original: “[...] 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”.

Somam-se a esses trabalhos, estudiosos que abordam sobre o Enfoque por tarefas (ELLIS, 2009; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011; ROBERTSON, 2014; VAN DEN BRANDEN, 2016; PINTO, 2020) e o ensino crítico (FREIRE, 2003; GIOVEDI; SILVA; AMARAL, 2018; RODRIGUES, 2018; DIAS; COROA; LIMA, 2018; PARDO, 2019).

Para a compilação do *corpus*, utilizou-se uma proposta metodológica preconizada por Coelho (2022) que evidencia o uso de dados sistematizados no âmbito educacional. Essa fase contou com a organização de arquivos e extração dos metadados dos documentos (autor, ano de publicação, título, resumo, palavras-chave etc.), utilizados para a realização das primeiras leituras.

As etapas seguintes compreenderam a leitura e a codificação (classificação dos dados). Esse processo contou com estratégias de leitura horizontal, por meio das linhas de concordância, com ênfase no processo de observação, identificação, descobertas e análise crítica a respeito das publicações selecionadas (COELHO, 2022). Nessa etapa, contou-se com auxílio do software de pesquisa qualitativa Sphinx iQ2.

Os procedimentos metodológicos foram concluídos, contemplando a análise, descrição e síntese das três categorias analíticas centrais (ensino de línguas baseado em tarefas, perspectiva Pós-método e discurso crítico), oriundas das publicações selecionadas. Os resultados destacam reflexões, características e possibilidades para a efetivação de novas práticas pedagógicas no ensino-aprendizagem de línguas.

4 Resultados e discussão

4.1 Em compromisso com as mudanças: do ensino de línguas comunicativo ao ensino de línguas baseado em tarefas

O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (doravante ELBT) tem se tornado cada vez mais reconhecido como uma pedagogia eficaz (ROBERTSON, 2014), despertando o interesse tanto de pesquisadores, como de formadores de professores (ELLIS, 2009). Segundo Van den Branden (2016), muitos docentes estão inclinados a implementar a abordagem por tarefas levando em conta não apenas uma visão particular de aprendizagem de línguas ou orientações pedagógicas específicas, mas as próprias experiências viáveis e apropriadas para o contexto particular em que estão atuando.

Trata-se de uma pedagogia adaptativa, em que o profissional é encorajado a refinar sua abordagem ao *design* de tarefas para adequar-se ao contexto de ensino. Enfatiza, auxilia e encoraja o uso da língua como o principal elemento para a aprendizagem, de forma significativa, por meio da mobilização de conhecimentos lin-

guísticos, comunicativos, habilidades, crenças e pressupostos já adquiridos. De acordo com Pinto (2020), otimiza uma melhor compreensão de como a língua é ensinada e aprendida.

Nesse contexto, as tarefas são consideradas o principal componente das aulas, a unidade fundamental de planejamento e instrução, capazes de proporcionar “[...] melhores condições de ativação dos processos de aquisição dos alunos e fazem com que esses progridam na aprendizagem”. Com isso, potencializam a maneira como os aprendizes compreendem, trabalham e interagem na língua-alvo, “[...] sempre com um propósito comunicativo”, por meio de materiais com os quais devem ocupar-se ativamente para atingir determinados objetivos (PINTO, 2020, p. 171-172).

Sendo assim, a tarefa tem como base um conteúdo ou temática e utiliza-se da língua como meio para a comunicação, com ênfase nas interações que favorecem a aprendizagem e o fomento de um ambiente propício para novas experiências (ROBERTSON, 2014).

De acordo com Larsen-Freeman e Anderson (2011), o ELBT abrange a adoção de tarefas significativas e relevantes nas quais os estudantes podem compreender o motivo para desenvolvê-las e perceber como essas se relacionam com possíveis situações em suas vidas, fora da sala de aula. Para a aplicação dessas tarefas faz-se necessário potencializar a comunicação (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011) e a identificação de resultados esperados, de maneira clara, para que os atores desse processo possam reconhecer se a comunicação foi bem-sucedida.

Dado o exposto, para Pinto (2020, p. 175), “o ELBT entende o processo de aprendizagem como uma aprendizagem pela realização, pela experimentação; considera que é por se dedicar sobretudo ao sentido que o sistema do aluno é estimulado a desenvolver-se”.

A implementação dessa abordagem pode ser realizada por meio de um ciclo trifásico de construção de significado que compreende três fases: i) pré-tarefa (apresentação das tarefas, introdução do tema, negociação da tarefa, distribuição de material de apoio, envolvimento dos alunos, instrução e definição das expectativas); ii) tarefa (planificação; execução da tarefa, apresentação dos resultados); e iii) pós-tarefa (precisão sobre o trabalho concluído, análise e reflexão, estudo das estruturas, *feedback* e avaliação) (ELLIS, 2009; LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011; ROBERTSON, 2014; VAN DEN BRANDEN, 2016).

Van den Branden (2016) aponta algumas sugestões para gerenciar essas três fases: i) envolvimento na negociação de significado, construção de uma ampla variedade de perguntas e dicas para obter resultados dos

estudantes, produção de *feedback* sobre atividades relacionadas às habilidades de escrita e oralidade, adoção de diferentes formatos de entrega de *feedback* (correções explícitas, reformulações, confirmação e esclarecimento de solicitações, comentários metalinguísticos, extensões e elaborações), diversidade de modelos e/ou práticas de desempenho de uma tarefa ou de uso de uma determinada estratégia.

Na prática, as tarefas podem ser realizadas em pares, em grupos ou por estudantes trabalhando individualmente (ELLIS, 2009). Podem ser de fornecimento de input, para desenvolvimento de habilidades receptivas de escuta e leitura, com uma variedade de ordens de pensamento que possibilita expandir os conhecimentos, ou tarefas de solicitação de output que estimulam a saída, com ênfase na escrita ou fala. Entre os exemplos pode-se citar: organizar um itinerário de uma viagem, traçar um caminho em um mapa de uma cidade, seguindo as instruções dadas pelo professor, entre outras atividades.

Segundo Pinto (2020, p. 170), “existem vários tipos de tarefas, sendo o objetivo de cada uma resolver dada situação comunicativa, através de uma espontânea troca de sentidos, que tem relação com a vida real e a experiência dos alunos, despertando o seu interesse e aumentando o seu envolvimento na aprendizagem”.

Com essa proposta cabe ao professor avaliar as necessidades, interesses, habilidades, motivações e adequação das atividades ao nível dos aprendizes, a fim de desenvolver tarefas representativas, que tenham significado e possam promover engajamento. Por outro lado, cabe ao estudante efetivar a comunicação para completar as tarefas (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011).

Essas experiências também integram a autoavaliação e a autorregulação como atributos psicológicos que envolvem processos cognitivos, comportamentais e afetivos, com os quais o estudante acompanha, monitora, avalia e qualifica suas aprendizagens. Ativar esses atributos requer o desenvolvimento da autonomia e agência, aspectos intimamente associados à motivação para aprender, à capacidade de analisar criticamente a situação, à superação de desafios enfrentados no processo de ensino-aprendizagem de línguas.

Esses processos são cíclicos e desenvolvidos à medida que os estudantes abordam as tarefas pedagógicas, por meio de questionamento e análise, processam a língua de forma pragmática, formulam e testam potenciais soluções, mobilizam o conhecimento gramatical, realizam ajustes, incorporam novas informações e apresentam possíveis respostas (soluções) para resolver dada situação comunicativa.

Segundo Robertson (2014), uma das formas de visualizar o processo de aprendizagem ocorre ao passo que o novo vocabulário é adquirido e usado. Sendo assim, pode-se dar devida ênfase aos aspectos linguísticos, complementados por instrução explícita em gramática e vocabulário que são abordados como acompanhamento de uma tarefa comunicativa.

Nesse cenário, pode-se autoavaliar o desempenho das tarefas, a fim de identificar as variáveis que influenciam as aprendizagens na língua e auxiliar na tomada de decisões pedagógicas eficazes. Destaca-se como exemplo, o modelo desenvolvido por Skehan e Foster (2007) que incorpora três dimensões do desempenho da tarefa, com as quais é possível avaliar o nível de proficiência oral de um aprendiz e capturar diferentes aspectos da língua: acurácia gramatical, complexidade e fluência.

A acurácia refere-se à forma linguística da língua e o alcance do autocontrole, com potencial esforço para evitar o erro, de acordo com as regras gramaticais. A complexidade faz referência ao ato de tornar a língua mais bem elaborada e estruturada, com maior grau de precisão na comunicação (representa uma nova linguagem e possivelmente arriscada). Por outro lado, a fluência faz referência à capacidade de mobilizar os recursos linguísticos para a comunicação, com devido impulso para o processamento da velocidade real da fala.

Vale ressaltar também, que o professor pode adotar outras abordagens avaliativas que envolvam, por exemplo, a perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2009). Dessa forma, as (des) aprendizagens são avaliadas, com base nos saberes, habilidades e comportamentos desenvolvidos para a negociação de sentidos em contextos comunicativos, com devida problematização das questões locais e contextualizadas, além do enfrentamento da lógica binária e hegemônica, em busca de um ensino de línguas equitativo, justo, ético e humano.

Para a adoção dessa abordagem, destaca-se a importância de refletir sobre o planejamento e a realização das tarefas, levando em conta diferentes questionamentos: o enfoque baseado em tarefas é apropriado para o meu contexto de ensino? De que maneira me identifico com essa abordagem? Quais contribuições eu percebo? Como e quais tarefas escolheria? Quais desafios e limitações teria no gerenciamento de minhas turmas? De que forma poderia agir para diminuir os desafios que podem surgir? (LARSEN-FREEMAN; ANDERSON, 2011). Esses questionamentos representam importantes horizontes, na medida em que possibilitam refletir sobre o ensino-aprendizagem de línguas e o papel que os professores exercem como pesquisadores, construtores e transformadores de umas novas práxis assentada na relação indissociável entre teoria e a prática.

4.2 Em compromisso com as mudanças: da pedagogia baseada no método à Pedagogia Pós-método

De maneira geral, métodos e abordagens são apresentados como soluções a serem aplicadas em diferentes contextos e circunstâncias para os problemas de ensino-aprendizagem de línguas (LARSEN-FREEMAN, 2006). Essa caracterização não cotempla fatores contextuais e locais, necessidades, realidades, experiências e idiossincrasias que devem levadas em conta.

Considerando que a aprendizagem é um fenômeno individual e não de um coletivo, fora de um contexto, “[...] uma teoria de aprendizagem de segunda língua que não fornece um lugar central para as diferenças individuais entre os alunos não pode ser considerada aceitável” (SELINKER, 1972, p. 213 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2006, p. 591), assim como a adoção de um único método para sanar os desafios das aprendizagens.

Consoante às ideias apresentadas por Kumaravadevelu, a implementação da Pedagogia Pós-método em sala de aula vai além da combinação de métodos. Significa desenvolver uma proposta autêntica e personalizada, condizente com o contexto local, alinhada às limitações e motivada por diferentes especificidades das turmas, a fim de propiciar um ambiente que possa gerar novas experiências de aprendizagem da língua, promover a comunicação, a adoção de novas posturas éticas, críticas, autoavaliadas e autorreguladas.

Diferentes autores têm apontado contribuições e implicações da Pedagogia Pós-Método para o ensino e a formação de professores de línguas. Entre essas, destacam-se a ruptura com o tradicional e a aposta na transformação (GRANDI, 2017), a promoção da autonomia (SILVA, 2019) e a formação crítica do professor como transformador e agente de mudança (ORTALE et al., 2021).

Nesse cenário, o fomento à autonomia, à agência e à autoavaliação reflexiva das práticas passa a integrar um eixo condutor para o desenvolvimento de novas experiências de aprendizagem, desenvolvidas mediante o conhecimento teórico, empírico e pedagógico. Sendo assim, o professor busca identificar quais princípios e de que forma, teorias e métodos podem auxiliar no desenvolvimento de suas práticas, com o intuito de testar, observar, adaptar, teorizar, ressignificar a ação pedagógica (e sempre que possível a ação social), fomentar a compreensão das relações humanas, atuar de forma autônoma, bem como problematizar os diferentes contextos.

Soma-se a isso, a necessidade de estimular os estudantes a uma constante autoavaliação crítica a respeito

de suas aprendizagens e devida reflexão relacionada às diferenças culturais, históricas e linguísticas, a fim de fomentar a construção de uma identidade engajada na transformação, por meio das intervenções sociais que podem ser fomentadas com a aprendizagem da língua. Nessa perspectiva, “[...] o papel do (a) professor (a) não se resume a selecionar conteúdo e escolher técnicas para aplicá-los, ele também pode possibilitar que os aprendizes reflitam sobre seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesses ela serve” (SILVA, 2004, p. 6).

A adoção dessa gênese busca fomentar uma proposta consubstanciada na materialidade do uso que se faz da língua como instrumento de mudança na sociedade que se quer construir e nos projetos de vida pessoal.

Para Robertson (2014, p. 188-189, tradução livre), “[...] professores que apreciam como e por que sua pedagogia escolhida cria aprendizagem são mais capazes de adaptar e refinar suas práticas ao seu contexto de ensino”⁶. Dessa forma, ensinar está integrado a teorias educacionais que sustentam esse ato e permitem ao professor preparar-se para atuar de maneira significativa em sala de aula, levando em conta os valores, necessidades e justificativas que consolidam uma prática para além do empirismo e da simples adoção de modelos teóricos.

Em termos práticos, para implementar uma Pedagogia Pós-método no ensino de línguas propõe-se a integração de princípios ou planos gerais que permitem orientar os professores. Nesse sentido, Kumaravadevelu (2006) sugere três parâmetros pedagógicos (particularidade, praticabilidade e possibilidade) e dez macros estratégias que são postas em prática para potencializar a aprendizagem da língua.

Quanto aos parâmetros, a particularidade evidencia a adequação dos procedimentos à percepção das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas, especificidades dos alunos, contexto de atuação e necessidades locais. Por outro lado, o parâmetro da praticabilidade envolve a relação contínua entre teoria e prática e a possibilidade leva em conta a busca pela formação identitária e a transformação social, com foco nas identidades individuais, utilizando-se da consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula, possibilitando transformações sociais (KUMARAVADIVELU, 2003).

Além disso, o autor sugere um modelo teórico que engloba dez macro-estratégias:

⁶No original: “teachers who appreciate how and why their chosen pedagogy creates learning are more able to adapt and refine their practices to their teaching context”.

- i) maximizar oportunidades de aprendizagem;
- ii) facilitar interações negociadas;
- iii) minimizar incompatibilidades perceptuais;
- iv) ativar descobertas intuitivas;
- v) incentivar a consciência linguística;
- vi) contextualizar o *input* linguístico;
- vii) integrar as habilidades linguísticas;
- viii) promover a autonomia do aprendiz;
- ix) assegurar relevância social; e
- x) ampliar a consciência cultural (KUMARAVADIVELU, 2006).

Com base nessas macro-estratégias, o professor passa a identificar e autoavaliar a própria atuação pedagógica, mediante um posicionamento sensível ao contexto sócio-histórico-cultural, ao grupo particular de aprendizes, aos objetivos e necessidades, possibilitando a construção de suas próprias teorias, desenvolvidas a partir da autoavaliação reflexiva e crítica.

A adoção dessa prática enfatiza o papel do professor como “[...] agente de mudança na inovação do ensino de línguas” (VAN DEN BRANDEN, 2016, p. 164) e ressalta a relevância da autonomia e da agência, em busca de novos conhecimentos nos níveis conceitual e procedimental. Soma-se a isso, a pertinência de uma pedagogia pragmática que se consolida por meio da aplicação, tendo em vista a (re) construção das aprendizagens, resultantes da auto-observação e autoavaliação realizada pelos docentes, de possíveis configurações da sala de aula (KUMARAVADIVELU, 2003).

Enfatiza-se, portanto, a necessidade de experimentar, testar e (re)criar teorias, fomentar o desenvolvimento de novos produtos e processos educacionais, potencializar a observação, autorregulação e a autoavaliação, assim como, gerar dados (por meio da adoção de diários reflexivos, entrevistas, questionários, aulas gravadas, escalas de observação etc.) que podem contribuir para compreender as potenciais dimensões e aspectos que influenciam, direta ou indiretamente, nos resultados de aprendizagem da língua.

4.3 Em compromisso com as mudanças: da descoberta sistêmica ao discurso crítico

Nesta seção, ressalta-se a necessidade de fomentar estudos que possam contribuir para o ensino de línguas fundamentado em uma postura crítica. Sendo assim,

sob uma perspectiva teórica e metodológica, diferentes abordagens e pressupostos podem ser mencionados por seu potencial crítico, tais como a Pedagogia Crítica (FREIRE, 2003), a Pedagogia Pós-método (KUMARAVADIVELU, 2001; KUMARAVADIVELU, 2003; KUMARAVADIVELU, 2006), o Letramento Crítico (LARSEN-FREEMAN, 2006; LARSEN-FREEMAN, 2013; DUBOC, 2015), a Decolonialidade nos estudos culturais (MIGNOLO, 2009; PARDO, 2019), entre outros não menos importantes.

Tratam-se de relevantes perspectivas educacionais que permitem ampliar as reflexões sobre as padronizações epistêmicas, estimular a resistência em diferentes movimentos (pedagógicos e sociais), fomentar a problematização, transgredir conceitos, testar práticas, provocar novas compreensões, assim como possibilitar a construção de outras formas de ser, ver, pensar e agir na sociedade.

Nessa nova agenda, simultaneamente teórica e política, nossas práticas sociais, incluindo as práticas pedagógicas, precisam ser dotadas de novos instrumentos teóricos, epistemológicos e metodológicos. Não é mais possível pensar o conhecimento a partir de uma espécie de vácuo social, preconizando a neutralidade, a autonomia e a objetividade. Esse paradigma epistemológico, fundado em dicotomias e meras classificações, se torna ineficaz e contraditório (DIAS; COROA; LIMA, 2018, p. 31-32).

Nesse sentido, a Pedagogia Pós-Método, “[...] ligada a perspectivas críticas, procura proporcionar às/aos alunas/os conhecimentos, atitudes e autonomia necessários para adotar uma postura reflexiva em relação às suas práticas” (FERREIRA et al., 2020, p. 1) e princípio norteador de mudanças. Com isso, o ensino de línguas passa a ser reconhecido “como uma fonte primordial para sensibilizar os alunos para as desigualdades sociais que os confrontam e para desenvolver as capacidades necessárias para lidar com essas desigualdades” (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 15)⁷.

Sendo assim, sob uma perspectiva crítica, as novas práticas devem pautar-se na (trans) formação individual de professores e estudantes, no reconhecimento das necessidades, particularidades, desigualdades, injustiças sociais e inteligibilidades que perpassam a constituição dos indivíduos e fomentam a capacidade agentiva, como caminho para diluição de fronteiras e resignificação dos processos de ensinar e aprender.

Nesse cenário, uma agenda crítica no ensino-aprendizagem de línguas tem como base o reconhecimento das contribuições das perspectivas críticas e o engajamento docente para fomentar novas práticas e rom-

⁷No original: “[...] as a prime source for sensitizing learners to social inequalities that confront them, and for developing necessary capabilities for addressing those inequalities”.

per com os modelos tradicionais, tendo em vista a inclusão de aspectos de uma pedagogia que possa manter o equilíbrio entre teoria e prática, entre regulação e emancipação.

O fomento desses princípios pode ocorrer por meio de propostas com ênfase nos eixos temáticos relacionados à realidade social dos estudantes, no desenvolvimento da criticidade, na demarcação de identidades, no fortalecimento da afirmação étnica e cultural, assim como na compreensão dos diferentes sentidos, interesses e condições sociais (FREIRE, 2003; GIOVEDI; SILVA; AMARAL, 2018).

Dessa forma, “[...] abordagens críticas que retirem do centro das práticas pedagógicas elementos que reforçam vínculos de opressão poderiam engendrar, nos atores da aquisição de línguas, novas formas de se encarar o ensino de idiomas e de ler o mundo”, a fim de potencializar um “[...] posicionamento crítico que questione as relações entre língua e poder nas quais todos os envolvidos no processo de aprendizagem de línguas atuam” (RODRIGUES, 2018, p. 155-156).

Isso implica fomentar a problematização das relações e atitudes frente à aprendizagem de línguas, sob uma perspectiva crítica, admitir a diversidade de conhecimentos, saberes e práticas discursivas que transitam nos espaços educativos, permitindo “[...] viabilizar relações de poder mais igualitárias entre diferentes seres e saberes” (PARDO, 2019, p. 210).

Em virtude do exposto, considera-se importante ressaltar que se trata de uma agenda desafiadora que inclui mudanças justificáveis, por meio de rupturas de “[...] estruturas com as quais interpretamos”. Para isso, “[...] construir outros imaginários pedagógicos nos parece depender de deslocamentos do que se encontra sedimentado” (MATHEUS; LOPES, 2014, p. 353).

Dado o exposto, de maneira geral, as mudanças que se fazem necessárias implicam a adoção de práticas permeadas por princípios orientados para além da equidade, com foco na justiça e na abordagem humanista, na compreensão das diferentes identidades, nas formas de participação e colaboração que podem efetivar dinâmicas de constante reflexão e ação, nas necessidades, particularidades, problemas coletivos, interesses, identidades e visões que os sujeitos têm a respeito desses problemas e do mundo que os cerca.

Tendo em vista os argumentos apresentados neste artigo, defende-se uma Pedagogia Pós-método, voltada para a (des)(re)construção de métodos, centrada na intensificação de novas práticas exploratórias, sob a perspectiva da complexidade e a ótica do desenvolvimento do ensino crítico. Para tanto, evidencia-se a relevância da criação de espaços para experimentar pedagogi-

camente, compreendendo que essas mudanças fundamentalmente incluem a (trans)formação do professor, suas metodologias, ferramentas, envolvimento pessoal e disposições para imaginar, criar e projetar ecologias de aprendizagem robustas e significativas para seus estudantes.

5 Considerações finais

Esse artigo defende uma mudança de paradigma no processo de ensino- aprendizagem de línguas, visando potencializar a agência de aprendizes e professores e o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo (habilidades que são desenvolvidas ao longo da vida), em prol de um ambiente de aprendizagem transformador e significativo.

Sob uma perspectiva pragmática, a discussão apontou reflexões e possibilidades da adoção de princípios orientadores da Pedagogia Pós-método que podem contribuir para fomentar a autonomia, estimular a autoavaliação reflexiva e crítica, o monitoramento e a teorização das próprias práticas, potencializar a contextualização e ressignificação do processo de ensino, valorizar a análise das decisões pedagógicas, profissionais e intelectuais, propiciar a experimentação de diferentes formas de ensinar, bem como o respeito às experiências e identidades dos estudantes.

Somam-se a essas possibilidades, a potencial coleta, gerenciamento e análise dos resultados de aprendizagens e desempenhos alcançados, referentes aos saberes, habilidades e atitudes do professor e do aprendiz, a fim de gerar dados que possam orientar novos horizontes e trajetórias de aprendizagens autorreguladas.

A discussão demonstrou possibilidades metodológicas que ecoam diferentes importâncias e buscam contemplar realidades e práticas cognitivas, sociais e históricas dos estudantes e professores, em prol do engajamento para criar, (des)construir, ressignificar, modificar, adaptar e (trans)formar, aspectos relacionados à formação contínua. Nessa lógica, vale ressaltar que não se trata de uma transição automática da teoria à prática docente, mas de uma reflexão e posicionamento crítico em constante evolução sobre as principais contribuições e limitações dos métodos utilizados.

Nesse sentido, destacou-se a relevância de uma proposta constituída de forma eclética, flexível e autorregulada, em que aptidões cognitivas, metacognitivas e motivacionais, além de aspectos contextuais e fatores socioculturais são considerados. Sendo assim, é relevante a adoção de uma postura reflexiva, consciente e crítica referente às teorias, métodos, recursos, estratégias pedagógicas adotadas, com o intuito de compreender as demandas de aprendizagem atuais e ensaiar os

traços das mudanças que se fazem necessários frente aos desafios enfrentados e futuros.

Nesse cenário, sugerem-se estudos vindouros que possam contemplar o desenvolvimento de processos e produtos amparados teoricamente na Pedagogia Pós-método, com foco na multiplicidade de fatores que podem influenciar as trajetórias de aprendizagem de línguas (linguísticos, sociais, culturais, psicológicos, educacionais). A pesquisa sobre tais elementos visa a impactar na construção do conhecimento pedagógico, no diagnóstico, reflexão e posicionamento crítico, a partir das práticas. Isso implica ir além da dimensão prescritiva do método e seus conceitos, buscando distanciar-se das explicações reducionistas e comprometer-se com a problematização constante e com a transformação necessária.

REFERÊNCIAS

- COELHO, I. M. W. D. S. Desenvolvimento de pesquisas educacionais: implicações teórico-metodológicas, propostas e desafios da gestão de dados científicos. **Revista Exitus**, v. 12, n. 1, p. e022069, 2022.
- CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.
- DIAS, J. d. F.; COROA, M. L. M. S.; LIMA, S. C. d. Criar, resistir e transgredir: pedagogia crítica de projetos e práticas de insurgências na educação e nos estudos da linguagem. **Cadernos de linguagem e sociedade**, v. 19, n. 3, p. 29–48, 2018.
- DUBOC, A. P. M. **Atitude curricular: letramentos críticos nas brechas da sala de aula de línguas estrangeiras**. 1. ed. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.
- ELLIS, R. Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. **International journal of applied linguistics**, Wiley Online Library, v. 19, n. 3, p. 221–246, 2009.
- FERREIRA, F. C. d. C.; SOUSA, L. P. d. Q.; FIGUEIREDO, F. J. Q.; LAGO, N. A. do. Practices of an english language classroom from a postmethod perspective. **Acta Scientiarum. Language and Culture**, Universidade Estadual de Maringá, v. 42, n. 2, p. e51966, 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.
- GIOVEDI, V. M.; SILVA, I. M. da; AMARAL, D. M. do. A didática que emerge da pedagogia do oprimido. **Revista e-Curriculum**, v. 16, n. 4, p. 1110–1141, 2018.
- GRANDI, C. A. D. S. **Relações entre o “pós-método” no ensino da língua estrangeira e a educação libertadora de Paulo Freire**. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, Criciúma, 2017.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL quarterly**, Wiley Online Library, v. 35, n. 4, p. 537–560, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods: macrostrategies for language teaching**. 1. ed. New Haven: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: From method to postmethod**. 1. ed. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2006.
- KUPSKE, F. F.; SOUZA, M. O ensino de línguas no prisma da complexidade: oralidade em foco. In: **XII Congresso Nacional de Educação**. Paraná: PUC, 2015. cap. Anais..., p. 29870–29887.
- LARSEN-FREEMAN, D. The emergence of complexity, fluency, and accuracy in the oral and written production of five chinese learners of english. **Applied linguistics**, Oxford University Press, v. 27, n. 4, p. 590–619, 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D. Complexity theory: A new way to think. **Revista Brasileira de linguística aplicada**, SciELO Brasil, v. 13, n. 2, p. 369–373, 2013.
- LARSEN-FREEMAN, D.; ANDERSON, M. **Techniques and principles in language teaching**. 3. ed. Hong Kong: Oxford University Press, 2011.
- MATHEUS, D. d. S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação e Realidade**, v. 39, n. 02, p. 337–357, 2014.
- MERCER, S. Towards a complexity-informed pedagogy for language learning. **Revista Brasileira de linguística aplicada**, SciELO Brasil, v. 13, n. 2, p. 375–398, 2013.
- MIGNOLO, W. D. Epistemic disobedience, independent thought and decolonial freedom. **Theory, culture & society**, Sage Publications Sage UK: London, England, v. 26, n. 7-8, p. 159–181, 2009.

ORTALE, F. L.; FERRI, S. A. C.; RIBEIRO, M. A. et al. A pedagogia pós-método: o ensino de línguas como compromisso político para além da sala de aula. **Revista de Italianística**, v. 42, n. 1, p. 176–189, 2021.

PARDO, F. d. S. Decolonialidade e ensino de línguas: perspectivas e desafios para a construção do conhecimento corporificado. **Revista Letras Raras. Campina Grande**, v. 8, n. 3, p. 200–221, 2019.

PINTO, J. O ensino de línguas baseado em tarefas no ensino/ aprendizagem da escrita em português língua segunda – propostas didáticas. **Revista do GEL**, v. 17, n. 2, p. 170–195, 2020.

ROBERTSON, M. Task-based language teaching and expansive learning theory. **Tesl canada journal**, v. 31, n. 8, p. 187–187, 2014.

RODRIGUES, R. d. O. **Marcas identitárias da língua inglesa em um centro interescolar de línguas do Distrito Federal**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SILVA, G. A. A era pós-método: o professor como um intelectual. **Linguagens & Cidadania**, v. 6, n. 2, p. 1–16, 2004.

SKEHAN, P.; FOSTER, P. Complexity, accuracy, fluency and lexis in task-based performance: A meta-analysis of the ealing research. In: DAELE, S. V. (Ed.). **Complexity, accuracy, and fluency in second language use, learning, and teaching**. Brussels: University of Brussels Press Brussels, 2007. p. 207–226.

VAN DEN BRANDEN, K. The role of teachers in task-based language education. **Annual Review of Applied Linguistics**, Cambridge University Press, v. 36, n. 1, p. 164–181, 2016.