

ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PAULO FREIRE E PÓS-MÉTODO¹⁰⁵

Edson Luis Rezende Junior¹⁰⁶

Introdução

O ensino de línguas estrangeiras no Brasil sofre influências do contexto histórico, político e social com o qual se encontra, criaram-se métodos ora pautados num ensino mais gramatical, ora numa vertente mais comunicativa e todos acreditam, com mais ou menos entusiasmo, conter a solução para a educação. Dessas discussões, autores como Leffa (1988) e Prabhu (1990) tecem as primeiras críticas à adoção de métodos únicos dizendo que a procura pelo melhor método é algo utópico, uma vez que, há uma série de fatores ou variáveis que influenciam na aprendizagem do aluno.

Essas variáveis podem estar relacionadas ao próprio aluno (ex. suas aspirações, personalidade, estilo de aprendizagem), ao professor (ex. sua motivação, habilidade, atitude frente à língua que ensina) e à organização educacional (ex. objetivos da escola, carga horária, recursos). Nas palavras de Leffa (1988, p. 229), “nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ao menor, o grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento”.

A partir disso, entendemos que toda a discussão histórica é necessária e enriquece a formação dos professores de línguas estrangeiras (LE), seja ela inicial ou continuada, uma vez que entender o quê, como e o porquê fazemos ajude-nos na preparação de nossas aulas. No entanto, nosso objetivo como este trabalho é abordar a discussão posterior aos métodos, o que se cunhou na literatura acadêmica como “pós-método”, e sua estreita relação com as ideias do educador Paulo Freire.

Para isso, apresentamos inicialmente a definição de tal conceito e o relacionamos com algumas ideias do autor brasileiro, em seguida, ilustramos nossas considerações a

¹⁰⁵ Parte das discussões aqui apresentadas são oriundas da dissertação de mestrado do autor defendida junto ao programa de pós-graduação em Educação da Unesp de Presidente Prudente.

¹⁰⁶ Doutor (2024) e mestre (2020) em Educação pela Unesp de Presidente Prudente. Licenciado em Letras e em Pedagogia. Atualmente atua como professor da rede estadual de ensino.

partir do projeto Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP), presente nos cursos de Letras da Unesp de Assis, Araraquara e São José do Rio Preto.

O conceito de pós-método

O termo foi cunhado pelo autor indiano Kumaravadivelu (2001) ao observar que há uma insatisfação com o conceito de método como princípio organizador do ensino e da formação de professores de LE. Para tal autor, a pedagogia pós-método pode:

(a) facilitar o avanço de um ensino de idiomas sensível ao contexto, baseado em uma verdadeira compreensão das particularidades linguísticas, socioculturais e políticas locais; (b) oferecer uma ruptura na relação e no papel entre teóricos e profissionais para capacitar aos professores a constituir sua própria teoria da prática; (c) tocar na consciência sociopolítica que os participantes trazem consigo a fim de ajudar na busca [pessoal] por formação de identidade e transformação social (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 537).

Assim, a pedagogia pós-método ao mostrar-se sensível às particularidades locais e às características dos sujeitos envolvidos rejeita a defesa de um conjunto de procedimentos e de princípios predeterminados que visam realizar um conjunto de metas e objetivos previamente estabelecidos. Ou seja, não há espaço para treinamentos ou objetivos padronizados para todos os estudantes e/ou professores e sim procedimentos didáticos segundo as necessidades e especificidades contextuais que se apresentam. Portanto, a pedagogia pós-método envolve:

A busca de uma alternativa para o método e não de um método alternativo; a autonomia do professor e um pragmatismo baseado em princípios. Segundo Kumaravadivelu (2003) a condição pós-método “empodera” os professores a construir teorias pessoais de ensino e estratégias locais e inovadoras para os diferentes contextos de aprendizagem; reconhece o potencial do professor para lidar com limitações impostas pelo contexto institucional e o professor como aquele que tem habilidade para desenvolver uma abordagem crítica que lhe permita a auto-observação, a auto-análise e a auto-avaliação, de forma a promover eficiência de seu trabalho, construindo a relação teoria e prática (VIEIRA-ABRAHÃO, 2011, p. 160).

Pelo excerto torna-se evidente a insatisfação com relação à adoção de métodos únicos de ensino, o papel do professor como construtor de suas teorias e agente de reflexão de sua prática. Além disso, não podemos esquecer que o método coloca “os teóricos na posição de produtores de conhecimento, assumindo um papel central no desenvolvimento de teorias de ensino e aprendizagem, enquanto que os professores [são] consumidores ou aplicadores deste conhecimento, cabendo a eles uma certa dependência/obediência ao método” (MENEGAZZO e XAVIER, 2004, p. 121).

A partir do exposto, Kumaravadivelu (2001) conceitua a pedagogia pós-método a partir de três pedagogias: da particularidade, da praticidade e da possibilidade. O

parâmetro da particularidade busca facilitar o avanço de uma pedagogia sensível ao contexto, que se baseia numa compreensão real de particularidades locais, socioculturais e políticas. Já o parâmetro da praticidade entende que o professor pode produzir seu próprio ensino e suas teorias, dando foco à reflexão de sua prática e o desenvolvimento de ações contínuas.

O terceiro parâmetro é o da possibilidade que procura reconhecer a consciência sociopolítica dos participantes do processo de ensino e aprendizagem como catalizadora para a busca permanente de formação de identidades e transformação social. Para a concretização desse parâmetro, Kumaravadivelu (2001) baseia-se nas obras de Paulo Freire. Segundo Brandi (2017, p. 68) “o pós-método traz próximas relações com a Educação Libertadora de Paulo Freire, já que ambos acentuam a natureza política do gesto educativo”.

Portanto, por um lado, o pós-método liberta o professor de procedimentos predeterminados, dando-lhes autonomia para tomarem decisões sobre suas aulas de LE. Por outro lado, há um aumento de responsabilidades do professor como, por exemplo, realizar um diagnóstico da situação de ensino no contexto em que atua, selecionar objetivos, conteúdos, técnicas, processos avaliativos de forma negociada com os alunos para um ensino relevante, significativo e motivador (VIEIRA-ABRAHÃO, 2011 e 2015).

Algumas ideias de Paulo Freire

Paulo Freire (2015) defende uma educação crítica, opõe-se a tendências tradicionais que visam depositar o conhecimento no estudante sem apreender sua realidade e experiências. Para o autor, a educação é um ato político e de intervenção no mundo, o qual rejeita a neutralidade e exige um posicionamento, principalmente, diante das desigualdades.

Criticidade e dialogicidade são palavras-chave em suas obras, para Freire o diálogo permite colocar-se no lugar do outro, respeitar suas vivências e valoriza-las. “O autor defende empregar nas escolas uma metodologia baseada no diálogo como instrumento facilitador da aprendizagem, assim como o emprego de uma metodologia participativa e colaborativa” (Mosqueira e Santana, 2022, p. 136-137).

Já o tornar-se crítico requer a superação da curiosidade ingênua, pressupõe um pensar sozinho, desenvolver habilidades de pesquisa e um caráter mais ativo do estudante que observa sua realidade e a transforma numa ruptura no que o autor

denominou de educação bancária (FREIRE, 1987). Considerando essas ideias, Grandi (2017, p. 77) afirma que:

Um dos principais pontos em que o pós-método do ensino de línguas estrangeiras e a pedagogia crítica se encontram é no não distanciamento da realidade no momento do ensino e aprendizagem e do relacionamento com o estudante. Ambos os lados alegam que é necessário discutir com os alunos a realidade concreta e a ela associar a disciplina cujo conteúdo se ensina.

Percebemos que as ideias de Paulo Freire dão base para os parâmetros da particularidade (olhar a realidade), praticidade (reflexão crítica e criação de teorias) e possibilidade (consciência política transformadora) e reforçam o caráter ativo e dialógico do ensino de LE. Mosqueira e Santana (2022, p. 137) mencionam que “o desenvolvimento e a prática contínua da prática dialógica em sala de aula permite ao aluno desenvolver a fluência necessária para se comunicar efetivamente, envolvendo saber ouvir os outros, respeitando suas ideias e participações”.

Por fim, elencamos algumas ideias expressas por Freire (2015) que corroboram com a discussão sobre a pedagogia crítica e o pós-método no ensino de línguas, são elas: (a) da pesquisa no ensino e vice-versa; (b) do trabalho com a realidade local dos estudantes; (c) da rejeição de qualquer tipo de discriminação; (d) da reflexão contínua e crítica sobre a prática; (e) da coerência entre o dizer e o fazer do professor e (f) o caráter político do fazer docente.

Considerações finais

Neste trabalho objetivamos abordar, ainda que sucintamente, o pós-método no ensino de línguas estrangeiras e relacioná-lo às ideias do educador Paulo Freire. Identificamos que o pós-método rompe com visões mais tradicionais de ensino focadas na utilização de um método único para todo o continente de estudantes e busca uma apreensão da realidade, experiências, desejos e pensamentos destes.

Para isso, elaboraram-se três parâmetros: particularidade, praticidade e possibilidade, os quais buscam uma adaptação do método de ensino ao contexto, uma reflexão crítica do professor sobre sua prática a fim de construir sua teoria e uma transformação social a partir da consciência política dos envolvidos. Todas essas ideias pautam-se na pedagogia libertadora e crítica de Paulo Freire, reforçando a necessidade da criticidade no ensino-aprendizagem e a dialogicidade.

No trabalho de Rezende Jr (2020) temos como exemplo de prática pautada nas ideias expressas anteriormente o Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores

(CLDP), projeto que permite a licenciandos do curso de Letras, Assis, Araraquara e São José do Rio Preto, ensinarem a língua estrangeira que estudam no curso superior a comunidade interna e externa ao campus.

Os licenciandos são acompanhados dos professores do ensino superior e incentivados a elaborar seus materiais de ensino conforme o perfil de cada sala, objetivos e motivações para aprenderem uma LE. No projeto, incentiva-se a pesquisa e a reflexão sobre a prática, seja por meio de diários e/ou reuniões semanais e quinzenais. “Nesse contexto, o Centro de Línguas apresenta-se como um espaço que permite a união do conhecimento teórico ao conhecimento prático, a práxis, de forma dialética e não hierárquica” (REZENDE JR, 2020, p.87).

Portanto, a elaboração de mais projetos como o CLDP contribuirá para a formação de professores críticos que entendam que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” e que “não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro” (FREIRE, 2015, p 24-25).

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 52ª edição, 2015.
- GRANDI, Caroline A. da S. **Relações entre o “pós-método” no ensino da língua estrangeira e a educação libertadora de Paulo Freire**. 105f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, 2017.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. **Revista Tesol Quarterly**, vol. 35, nº 4, p. 537 – 560, 2001.
- LEFFA, Vilson 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, p. 211-236, 1988.
- MENEGAZZO, Rosana E; XAVIER, Rosely P. **Do método à autonomia do fazer crítico**. **Revista Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, p. 115 – 126, 2004.
- MOSQUEIRA, Gretell A. A; SANTANA, Maria S. R. O ensino de uma segunda língua a partir de uma prática dialógica. In: FILHO, Sinval M. de S; LIMA, Sirleide de A. **Paulo Freire: perspectivas das ideias freireanas no ensino-aprendizagem de línguas**. Paco editorial, p. 135-156, 2022.

PRABHU, N. S. There Is No Best Method—Why? **Revista Tesol Quarterly**, vol. 24, nº. 2, p. 161 – 176, 1990.

REZENDE JR. Edson L. **A formação inicial de professores de língua espanhola no Centro de Línguas da UNESP FCL/Assis**. 167f. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual Paulista - Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente/SP, 2020.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. A formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, Ruberval F; ARAUJO, Vanessa de A. (orgs). **Formação de professores de línguas: ampliando as competências**. Paco Editorial, Jundiaí, p. 155 - 174, 2011.

VIEIRA-ABRAHÃO, Maria H. Algumas reflexões sobre a abordagem comunicativa, o pós-método e a prática docente. **Revista EntreLínguas**, Araraquara, v.1, n.1, p. 25-41, 2015.