



XIII Colóquio Internacional "Educação e Contemporaneidade"



19 a 21 de Setembro de 2019 São Cristóvão/SE/Brasil

ISSN: 1982-3657 | PREFIXO DOI 10.29380

Recebido em: **20/05/2019**

Aprovado em: **09/06/2019**

Editor Respo.: **Veleida Anahi - Bernard Charlort**

Método de Avaliação: **Double Blind Review**

Doi: <http://dx.doi.org/10.29380/2019.13.11.32>

INTERSECCÇÕES ENTRE ABORDAGEM COMUNICATIVA E CONDIÇÃO PÃ-S-MÃ-TODO NO
CONTEXTO DO ISF-UFS

EIXO: 11. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E PRÁTICAS EDUCATIVAS

NAYARA STEFANIE MANDARINO SILVA

Resumo: De gerações de conhecimento que não reconheciam a cognição do professor e eram marcadas pela rigidez do método, passou-se a entender que a tomada de decisões dos professores é importante no processo de ensino-aprendizagem, assim como o contexto de ensino e o porquê de ensinar. Este artigo, então, objetiva analisar as intersecções entre a Abordagem Comunicativa e a Condição Pós-Método, que surgiram em reação ao método. Para tanto, discutimos textos de Freeman (2016), Jordão (2013) e Kumaravadivelu (2006). Trata-se de uma pesquisa qualitativa bibliográfica, baseada na pesquisa-ação. Há ainda a exemplificação do uso das teorias em uma aula de língua inglesa que ocorreu no âmbito do programa Inglês sem Fronteiras da UFS.

Palavras-chave: Abordagem comunicativa, Condição pós-método, Inglês sem Fronteiras.

INTERSECTIONS BETWEEN THE COMMUNICATIVE APPROACH AND THE POSTMETHOD CONDITION IN THE ISF-UFS CONTEXT

Abstract: From knowledge generations that did not recognize teacher's cognition and were marked by the rigidity of methods, teaching theorists started to understand that teachers' decisions are important in the teaching-learning process, as well as the teaching context and the reasons why to teach. This paper aims at analyzing the intersections between the Communicative Approach and the Postmethod Condition, theories that emerged as a reaction to methods. In order to so, we discuss texts of authors like Freeman (2016), Jordão (2013) and Kumaravadivelu (2006). This is a qualitative and bibliographic research, based on research-action. There is also an analysis of how the theories can be implemented in an English class which occurred in the context of the English without Borders program of the UFS.

Keywords: Communicative approach, Postmethod condition, English without Borders.

INTERSECCIONES ENTRE ENFOQUE COMUNICATIVO Y CONDICIÓN POST-MÉTODO EN EL CONTEXTO DEL ISF-UFS

Resumen: De generaciones de conocimiento que no reconocían la cognición del profesor y estaban marcadas por la rigidez del método, se pasó a entender que la toma de decisiones de los profesores es importante en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como el contexto y el porqué de enseñar. Este artículo, entonces, tiene como objetivo analizar las intersecciones entre el enfoque comunicativo y la condición post-método, que surgen en respuesta al método. Para ello, discutimos textos de Freeman (2016), Jordão (2013) y Kumaravadivelu (2006). Se trata de una investigación cualitativa bibliográfica, basada en la investigación-acción. También hay la ejemplificación del uso de las teorías en una clase de lengua inglesa que ocurrió en el marco del programa Inglés sin Fronteras de la UFS.

Palabras clave: Enfoque Comunicativo, Condición Post-método, Inglés sin fronteras.

Introdução

O ensino de línguas adicionais (LA)[i] vem se tornando cada vez mais importante no mundo globalizado em que vivemos. A busca por aprender uma outra língua mobiliza muitas pessoas que são motivadas por diferentes aspectos, sejam eles extrínsecos (para fins empregatícios, acadêmicos etc.) ou intrínsecos (como a realização pessoal de ter acesso a diferentes conhecimentos). No entanto, a necessidade de aprender uma língua não é algo novo, assim como as discussões que tangem a maneira como uma LA deve ser ensinada.

De acordo com SCHULZ, CUSTODIO, VIAPIANA (2012), nas primeiras décadas do século XX, as práticas de ensino fundamentavam-se principalmente no behaviorismo – teoria baseada nos estudos de Ivan Pavlov e B. F. Skinner. Entende-se, a partir dessa perspectiva, que o aprendizado ocorre por estímulos advindos do mundo exterior; o aluno é percebido como um receptor passivo que aprende uma LA através da formação de hábitos que pode ser alcançados através da repetição, por exemplo. O behaviorismo perdeu força com o surgimento do cognitivismo, cujo principal precursor foi Jean Piaget. A ênfase passa a ser o funcionamento da mente humana, logo, acredita-se que o aprendiz precisa organizar e trazer à tona os conhecimentos que já possui – sendo, dessa forma, intrínsecos. Chomsky (1965) alinha-se à ideia de que o ser humano possui um Dispositivo de Aquisição da Linguagem que é ativado ao sermos expostos a insumos linguísticos. Dessa maneira, uma gramática universal seria inata a todos nós. Ao estudar Piaget, Vygotsky (1984) propõe que a aprendizagem ocorre nas interações sociais, que são mediadas pela linguagem. Na visão sociointeracionista, a língua passa a ser vista como uma construção social. Baseada nessa teoria, a abordagem comunicativa surge com foco “no sentido, no significado e na interação e não na simples manipulação de formas linguísticas por si só” (SCHULZ, CUSTODIO, VIAPIANA, 2012, p. 13). Considerando tais discussões, este artigo objetiva analisar as intersecções entre a abordagem comunicativa e a condição pós-método. Para tanto, baseamo-nos em textos de autores como Freeman (2016), Jordão (2013), Kumaravadivelu (2006) e Mattos e Valério (2010). Trata-se de uma pesquisa qualitativa bibliográfica, baseada na pesquisa-ação, que consiste no estudo das intersecções entre a abordagem comunicativa e a condição pós-método e a exemplificação delas em uma aula de língua inglesa. Esta ocorreu no âmbito do programa Idiomas sem Fronteiras, em um curso oferecido pelo Núcleo de Línguas (NucLi) do Inglês sem Fronteiras em Sergipe, intitulado “Produção Oral: debates”, para o nível intermediário alto (B2).

Desse modo, este artigo está organizado da seguinte forma: inicialmente, discutimos como a cognição dos professores é entendida nas gerações de ensino discutidas por Freeman (2016) e destacamos a segunda geração, momento em que tanto a abordagem comunicativa e a condição pós-método surgiram. Em seguida, discutimos as intersecções entre as duas teorias, a partir de pontos focais, a saber: como o conceito de método é entendido; a visão dos papéis do professor e do aluno; o ensino de gramática; e o contexto. Por fim, um exemplo de aula do Inglês sem Fronteiras - UFS é analisado, a fim de mostrar como ambas as teorias podem ser incorporadas na aula de língua inglesa.

A tomada de decisões na sala de aula: a cognição do professor

Freeman (2016) discute as gerações de conhecimento no ensino de línguas e divide-as em quatro, são elas: a primeira geração, cujo objetivo era definir *o que* ensinar e na qual o conhecimento de ensino era entendido como conhecimento disciplinar, isto é, assuntos de sociologia, por exemplo, não deveriam ser trabalhados numa aula de línguas, pois o conhecimento era altamente especializado, com ênfase na linguística e na psicologia. A segunda geração, por sua vez, procurava definir *como* o ensino deveria ocorrer. Nesse contexto, o conhecimento de ensino passou a ser visto em termos de pedagogia, primeiramente, voltado para a escolha de um método de ensino e, em seguida, como escolha pedagógica por parte do professor. Já a terceira geração, tentou definir *quem* (quem é o professor e quem são os alunos) e *onde* (o contexto de ensino). A ideia era de conhecimento de ensino como localizado em pessoa e em um lugar. Por fim, a quarta geração, procurou definir *porquê* de ensinar, e, dessa maneira, o conhecimento foi pensando para o ensino.

Sobre a cognição dos professores, isto é, uma dimensão não observável do processo de ensino e que se relaciona ao que os professores sabem, acreditam e pensam a respeito das questões que envolvem esse processo (BORG, 2003), houve mudanças no modo como as escolhas dos professores eram percebidas, no decorrer das gerações de conhecimento anteriormente citadas. De acordo com Freeman (2016), na intitulada geração zero, acreditava-se que o aprendizado era comportamental, ou seja, que ocorria através da instauração de hábitos que mudam comportamentos. Por esse motivo, a cognição dos professores não era considerada; eles deveriam apenas seguir os métodos rígidos que não reconheciam seu pensamento independente. Um exemplo de método dessa geração é o audiolingual, que prega o modelo do nativo como ideal e o aprendizado através da formação de hábitos (LARSEN-FREEMAN, 2003).

A primeira geração, como explica Freeman (2016), foi marcada pelo pensamento metodológico. Com o surgimento dos métodos inovativos, a partir da metade dos anos 70, as práticas de ensino se tornaram mais diversificadas. Diferente da “fórmula” proposta pelo método audiolingual, que deveria ser seguida por todo o professor – desconsiderando seus pensamentos com relação a sua prática – a idiosincrasia floresceu, pois, uma variedade de definições sobre questões pertinentes ao processo de ensino de uma LA foi disponibilizada aos professores. No entanto, ao escolher um método inovativo, os professores deveriam ser fiéis a ele, alinhando-se a suas concepções e seguindo as recomendações de prática na sala de aula. De forma controversa a esse princípio, surgiu o ensino eclético ou a-metodológico, em que professores podiam combinar técnicas empregadas em diferentes métodos, o que acabou entrando em contraste com o pensamento metodológico. O ensino eclético foi importante na discussão acerca da importância das escolhas dos professores no processo de ensino, contribuindo com sua independência no planejamento e na prática em sala de aula.

Ainda segundo Freeman (2016), a segunda geração foi marcada pela ideia de que o ensino deve ser combinatório, no sentido de que é necessário haver a utilização de técnicas metodológicas diferentes. Ele envolvia, desse modo, as escolhas feitas pelos professores, cuja cognição se tornou ainda mais reconhecida como parte importante do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, o ensino eclético ganhou força e surgem a condição pós-método e a abordagem comunicativa, sendo os dois últimos o foco deste artigo. O

ensino eclético se refere às práticas de ensino que envolvem a escolha de atividades a partir de diferentes metodologias. Freeman (2016, p. 129) afirma que

agindo contra a confusão [na definição de ensino eclético], proponentes do pensamento sintético variadamente o descreveram como escolher [...], tomar decisões informadas [...] ou operar a partir de princípios [...]. Esses termos coalesceram acerca da noção de que o ensino de línguas era mais do que o comportamento em sala de aula, que ele conferia uma dimensão de pensamento que era individual.[ii]

A ideia, então, é de um ensino que combina técnicas conhecidas pelo professor, a partir de suas decisões individuais. Não há o aprisionamento a determinado método, mas sim o uso de atividades de vários deles. No entanto, as escolhas feitas não envolvem o estudo do contexto de ensino, assim como não exigem um grau profundo de conhecimento sobre métodos; o ensino eclético trata da utilização de diversas atividades que são parte de diferentes métodos. Diferentemente, a condição pós-método propõe uma reconfiguração nas relações entre os autores de métodos e os seus consumidores, devido à falta de equilíbrio e à dissociação de teoria e prática. Dessa maneira, os professores devem ser teóricos, partindo do que praticam na sala de aula, e praticar a partir de suas teorias, o que envolve racionalização e reflexão acerca das escolhas feitas e demanda conhecimento metodológico e teórico; sendo que teoria e prática são dissociáveis. O ensino comunicativo, por sua vez, também envolve a escolha racional de técnicas e defende a autonomia dos professores no processo de planejamento e desenvolvimento de aulas. Sendo categorizados na segunda geração por Freeman (2016), a condição pós-método e a abordagem comunicativa (doravante AC) compartilham como característica comum o poder de escolha do professor, porém mostraremos que há outras interseções entre as teorias nos tópicos seguintes.

A visão com relação ao conceito de método

Com o ensino eclético, discussões surgiram acerca de qual seria o método de ensino ideal. No entanto, autores como Allwright (1991), Pennycook (1989) e Prabhu (1990) argumentam contra o próprio conceito de método. O último defende a inexistência de um método ideal e propõe a morte do método. Em consonância com essa ideia, está Kumaravadivelu (2006), defensor da condição pós-método. O autor expõe as limitações dos métodos, discutindo mitos relacionados a eles. O primeiro mito desconstruído é de que há um método perfeito, pois

a formação e implementação de um método têm que levar em consideração as muitas variáveis (como política linguística e planejamento, necessidades de aprendizado, vontades e situações, variações de aprendiz, perfil do professor, etc.) cuja maioria não pode ser controlada para um estudo sistemático. Nós também percebemos que nem sequer podemos comparar métodos conhecidos para ver qual deles funciona melhor (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 164).[iii]

Logo, não é sensato esperar que o método ideal seja criado, porque muitos fatores – que variam entre si de acordo, por exemplo, com o contexto de ensino – estão envolvidos nesse processo. Kumaravadivelu (2006) também nega que os métodos são o princípio organizador do ensino e a ideia de que eles são universais, isto é, que são aplicáveis a qualquer contexto, ignorando-se o conhecimento local e os fatores particulares e variáveis de cada contexto. Ele ainda critica a divisão entre produtores (os que criam os métodos) e consumidores (os professores), o que contribui com a dicotomia entre teoria e prática. Por fim, o autor reafirma o caráter ideológico do método, que reflete relações desiguais de poder, considerando que as perspectivas e interesses dos pesquisadores – majoritariamente brancos, homens e nativos – estão sempre presentes. Dessa maneira, a condição pós-método defende que o ensino de línguas funcionaria melhor se o conceito de método não existisse, pois ele não tem validade teórica e tem pouca funcionalidade prática. Similarmente, a AC surgiu com a pretensão de mudar o ensino de línguas: em resposta às abordagens formais e altamente engessadas dos métodos, a AC é proposta como uma filosofia de ensino que defende a liberdade dos professores ao não criar “fórmulas” para o ensino. Portanto, ambas as teorias surgem em resposta ao ensino baseado em métodos que são considerados limitadores das práticas na sala de aula, ao engessarem o planejamento dos professores. Nesse contexto, cabe, então, discutir qual é o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos nessas teorias; o que será feito no próximo tópico.

Os papéis do professor e do aluno

De acordo com Kumaravadivelu (1994, p. 29), a condição pós-método é sinônimo de autonomia do professor e “significa possibilidades para a redefinição da relação entre o centro e a periferia”[iv], considerando que o poder estabelecido no uso de métodos é distribuído de forma desigual, pois os pesquisadores, que pouco conhecem dos contextos dos que aplicam os métodos no dia-a-dia, são os produtores de teoria, enquanto os professores são consumidores. Tal desigualdade é criticada na condição pós-método. Propõe-se, então, que os professores sejam também pesquisadores de sua própria prática, porque eles conhecem suas realidades de ensino e sabem os objetivos que querem alcançar; para tanto, é necessário refletir, analisar e avaliar criticamente as próprias práticas de ensino. Desse modo, na condição pós-método, os professores são também pesquisadores munidos de autonomia para tomar decisões que devem partir de conhecimentos teóricos e metodológicos sólidos e de experiências. No entanto, Kumaravadivelu (2001) defende que é essencial que o contexto – incluindo questões sociais e políticas – seja levado em consideração, assim como deve acontecer com as necessidades dos alunos, já que estes são ativos e autônomos no processo de aprendizagem.

A pedagogia do pós-método considera duas visões de autonomia do aluno, uma visão restrita e uma visão ampla [...] A visão restrita almeja desenvolver a capacidade do aluno de aprender a aprender, enquanto a visão ampla vai além disso para incluir também a capacidade de aprender a se libertar. Auxiliar os alunos a aprender a aprender envolve o desenvolvimento da habilidade de “assumir o controle do próprio aprendizado” (Holec, 1981, p. 3). (KUMARAVADIVELU, p. 176, 2006).[v]

Logo, o aluno é responsável pelo seu próprio aprendizado e deve conhecer a si mesmo, para entender como esse processo ocorre e que estratégias devem ser empregadas para que ele seja otimizado.

Para a AC, o professor também desempenha um papel autônomo, no sentido de que seleciona, a partir das variedades de técnicas conhecidas, aquela que irá melhor ajudar no alcance do objetivo da aula. Há uma atribuição de liberdade para a adaptação das aulas. Jordão (2013) afirma que o professor tem domínio do conteúdo e é capaz de ensinar ao aluno como utilizar a língua para fins comunicativos e adaptá-la a diferentes situações de uso. O AC ainda partilha com a condição pós-método a concepção do aluno como central. Diferente da visão do professor como detentor do conhecimento que transmite o assunto explicando-o em aulas que remetem a palestras, na AC, há uma flexibilidade de papéis, pois os alunos devem ser protagonistas que são encorajados a utilizar a criatividade e se engajar na prática da língua, apropriando do seus próprios processos de aprendizagem, para perceber como utilizar a língua adequadamente em diversos contextos. Mattos e Valério (2010) ressaltam que, na AC, a bagagem cultural do aluno é considerada e que as aulas devem partir de suas necessidades e expectativas. Similarmente, segundo um dos princípios da condição pós-método – o parâmetro da possibilidade – as questões sociais e as realidades vividas pelos alunos não podem ser dissociadas do processo de ensino-aprendizagem.

Os professores de línguas dificilmente podem ignorar a realidade sociocultural que influencia a formação de identidades na sala de aula, nem podem separar as necessidades linguísticas dos alunos de suas necessidades sociais. Em outras palavras, os professores de línguas não podem esperar satisfazer plenamente as suas obrigações pedagógicas sem que, ao mesmo tempo, possam satisfazer as suas obrigações sociais (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544).[vi]

Portanto, ambas as teorias defendem que o conhecimento prévio do aluno e seus pensamentos e ideias devem ser parte da aula de línguas; para a AC, porque as questões culturais e contextuais fazem parte do processo de comunicação; e para a condição pós-método, porque os professores precisam conciliar suas obrigações sociais e pedagógicas.

O ensino de gramática

Na condição pós-método, o ensino de línguas é uma atividade social construída tanto pelos alunos quanto pelos professores, que devem maximizar as oportunidades de aprendizado, procurando integrar os discursos dos alunos na aula. Uma palavra-chave é, então, interação, que deve ser negociada – através de atividades em grupo, por exemplo. Kumaravadivelu (1994, p. 36) explica que o ensino de gramática, desse modo, deve acontecer a partir de uma abordagem “heurística intuitiva”, nos termos do autor. Baseado na concepção linguística de Chomsky, o ser humano possui uma gramática interna que o professor deve trazer à tona por meio de atividades que permitam que os alunos explorem possibilidades.

Uma maneira de ativar a heurística intuitiva do aluno é fornecer informação textual suficiente para que o aluno possa inferir certas regras gramaticais subjacentes. Uma boa quantidade de informação gramatical pode ser transmitida não diretamente por regras, mas diretamente através de exemplos. Os alunos devem ser encorajados a encontrar padrão da regra que governa os exemplos fornecidos. Eles devem encontrar a estrutura linguística diversas vezes para que “o design da língua possa ser observado e seu sentido (estrutural, lexical e sociocultural) indutivamente absorvido do seu uso em situações variadas” (Rivers, 1964, p. 152). Estudos empíricos mostram que a autodescoberta afeta a compreensão e a retenção dos alunos mais favoravelmente do que a apresentação explícita de padrões estruturais subjacentes independentemente da habilidade linguística dos alunos.[vii]

O ensino de gramática deve ser, dessa maneira, indutivo. Em outras palavras, as atividades desenvolvidas na sala de aula devem levar os alunos a perceberem os padrões recorrentes da língua-alvo, preferencialmente, discutindo em grupos, para que a interação seja promovida.

A AC, por sua vez, objetiva o desenvolvimento da competência comunicativa e tem duas versões que abordam o ensino de gramática de formas diferentes: a versão fraca e a forte. A primeira se refere à elaboração de atividades que levam o aluno a utilizar a língua-alvo para fins comunicativos, podendo-se trabalhar as regras gramaticais, sempre de forma indutiva, ou seja, os alunos aprendem para que possam utilizar a língua em contextos reais do dia-a-dia. Já a versão forte defende que o aprendizado ocorre por meio da comunicação, através do uso da própria língua. Nesse último caso, recomenda-se que a gramática não seja ensinada de forma alguma (MATTOS, VALÉRIO, 2010). No entanto, a versão forte caiu em declínio. Logo, a versão mais recorrente é a fraca, em que, da mesma maneira que a condição pós-método, a gramática deve ser abordada de forma indutiva.

Contexto

Na condição pós-método, o contexto é um fator de extrema importância. Ele é discutido em toda a teoria, mas é enfatizado, principalmente, no parâmetro da particularidade. De acordo com Kumaravadivelu (2001, p. 538), essa perspectiva é contrastante com a ideia de que um modo de ensinar pode ser aplicado a qualquer contexto de ensino – como propõe o método, pois para que seja relevante, o ensino de línguas “deve ser sensível a um grupo particular de professores ensinando um grupo particular de alunos que busca atingir objetivos particulares dentro de um contexto institucional particular que é parte de um ambiente sociocultural”. [viii] O autor defende que toda e qualquer pedagogia é local, o que não pode ser ignorado. O contexto, desse modo, é entendido como tudo o que envolve o local no ensino: os alunos e professores, que trazem consigo as experiências vividas; os objetivos de ensino-aprendizagem; e o ambiente sociocultural, que, por sua vez, inclui as políticas locais, os valores compartilhados, ideologias, etc.

O contexto é entendido de uma maneira diferente na AC. A heterogeneidade é reconhecida e os alunos devem aprender a conviver apesar dela; a língua pode ser utilizada para negociar essa convivência. No entanto, questões políticas, ideológicas e de poder não são abordadas. O que importa é adequar a fala a diferentes contextos de uso. É desse modo que o contexto é compreendido como “ambiente imediato de uso da língua” (JORDÃO, 2013), pois a finalidade é o estabelecimento da comunicação em diferentes situações que envolvem trocas linguísticas.

Um exemplo de aula de inglês no contexto do Inglês sem Fronteiras

Em 2012, com a Portaria Normativa n. 1.466/2012, o Programa Inglês sem Fronteiras (doravante IsF) foi instituído com o objetivo de suprir as necessidades linguísticas dos estudantes do ensino superior, pois, com o Programa Ciências sem Fronteiras, foi identificada a baixa proficiência em língua inglesa dos alunos e a falta de uma política de internacionalização. O IsF almejava, inicialmente, solucionar tais questões (SARMENTO, ABREU-E-LIMA, MORAES FILHO, 2016). O programa foi ampliado com a Portaria Normativa n. 973/2014, incluindo outras línguas, como francês, português como língua estrangeira, espanhol, italiano, alemão e japonês. Essa última portaria também enfatizou a formação de professores. Entre as ações do IsF, estão um curso de inglês on-line (*My English Online*), aplicação de testes de proficiência em língua inglesa (*TOEFL-ITP*) e cursos presenciais de línguas, ministrados por alunos de (pós) graduação ou graduados.

O núcleo de línguas da Universidade Federal de Sergipe (NucLi-UFS), no que diz respeito à língua inglesa – foco neste artigo, é composto por um coordenador geral, um coordenador pedagógico e seis professores-bolsistas que são, em sua maioria, alunos de graduação da UFS.

O IsF proporciona a esses professores-bolsistas experiência com o ensino de línguas e com a Formação de Professores, destacada com o auxílio dado pela coordenação no planejamento de aulas, pois os professores bolsistas têm como responsabilidade elaborar e desenvolver aulas com diferentes enfoques, como, por exemplo, a produção oral, as habilidades de escrita, a compreensão oral, etc. Aqui, analisaremos uma aula que é parte de um curso intitulado “Produção Oral: debates”, oferecido entre fevereiro e abril do ano de 2019 para alunos com nível de proficiência intermediário alto (B2, de acordo com o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas – CEFR, que é um padrão internacionalmente reconhecido para fazer referência a níveis de proficiência). A ênfase será dada ao modo como os princípios da AC e da condição pós-método foram incorporados a aula.

A aula foi planejada para durar duas horas e seu tema é inteligência artificial, assunto discutido em cursos como Ciência da Computação, Sistemas de Informação e Engenharia da Computação. Ao mesmo tempo em que esse é um tópico abordado em cursos de graduação, ele é também parte do cotidiano de muitas pessoas, considerando-se a presença da inteligência artificial em *smartphones*, por exemplo. Durante o processo de planejamento de aulas, os professores-bolsistas são encorajados a tomar decisões autônomas, sempre considerando o contexto de ensino, no sentido proposto na condição pós-método, que inclui o âmbito sociocultural e político, assim como o contexto no sentido proposto pela AC, de diferentes situações de uso da língua. No caso do IsF, é importante que o ambiente acadêmico seja enfatizado, já que o programa oferece cursos para pessoas vinculadas ao ensino superior.

Destacamos, ainda, que a aula ocorreu totalmente em língua inglesa, que foi utilizada tanto pelo professor quanto pelos alunos. Dessa maneira, as perguntas e exemplos de atividade aqui discutidos foram traduzidos pelas autoras. Apesar de a condição pós-método defender que, caso o professor julgue necessário, ele pode usar a língua materna, na aula em questão, utilizamos apenas a língua-alvo entrando em consonância com a AC. Para esta, os alunos devem usar a língua para aprendê-la e aprender usando-a. Além disso, vemos a sala de aula como uma situação de uso da língua, que como qualquer outra, possui características próprias que precisam ser conhecidas pelos que estão envolvidos no processo de comunicação; também por esse motivo, a língua-alvo é utilizada durante a aula.

Inicialmente, a aula conta com um *warm-up* em que, em duplas, um aluno descreve o aparato tecnológico que é mostrado na apresentação de slides, enquanto o outro deve desenhar a partir das descrições que são repassadas. Essa atividade inicial visa tanto introduzir o assunto da aula, como engajar os alunos no processo, de forma a incentivar sua criatividade, como é proposto na AC. Em seguida, os alunos são convidados a compartilhar outras tecnologias que conhecem. Desse modo, além de trabalhar a centralidade do estudante na aula, como é defendido pelas duas teorias em questão, também se enfatiza um dos princípios da condição pós-método: o da possibilidade, pois, nesse momento, é possível perceber questões sociais, como a desigualdade socioeconômica. Tal percepção é despertada no momento da discussão, em que diferentes tipos de tecnologias são citados e os alunos são convidados a refletir sobre o acesso a esses dispositivos, e de que forma esse contato depende de questões socioeconômicas. Ao ouvir de outros alunos sobre tecnologias anteriormente não conhecidas, os discentes podem refletir sobre os motivos pelos quais eles conhecem diferentes aparatos tecnológicos.

Para que a próxima atividade pudesse ser introduzida de modo a manter a aula coesa, uma pergunta é feita para os alunos: quais dos dispositivos tecnológicos que você citou anteriormente utilizam reconhecimento de voz? Então, a tarefa de compreensão oral, em que os alunos iriam ouvir como o reconhecimento de voz auxilia pessoas com necessidades especiais, é iniciada. Após responderem as

perguntas voltadas entendimento do áudio, os alunos comparam suas respostas em pares, para que tenham a oportunidade de discutir em grupos e chegar a conclusões de forma colaborativa. Essa ação é repetida após cada atividade. Desse modo, o aluno é, mais uma vez, centralizado na aula. Diferente do que é proposto em muitos métodos em que o professor fala na maior parte do tempo, nessa aula, os estudantes interagem com menor intermediação da professora, assim como as teorias discutidas neste artigo defendem. É relevante notar que, após algum tempo, os alunos falam sobre suas respostas sem que o professor precise lembrá-los. Pela perspectiva da condição pós-método, os alunos interagem para exercitar a “heurística intuitiva” (KUMARAVADIVELU, 1994); pela AC, eles utilizam a língua para aprender sobre ela e aprendem utilizando-a, numa situação em que precisam negociar através da comunicação.

A partir de então, a gramática passa a ser trabalhada. Aos alunos são apresentadas cinco frases em que casos de desastres com reconhecimento de voz são relatados. Eles devem retirar, dentre as palavras em negrito, as que não são necessárias na frase e colocar as restantes em ordem. Para fins de exemplificação, uma das frases é “*I asked **for/ my computer/ read/ to/ it** my new email and it started deleting messages instead!*”[ix] (Eu pedi ao meu computador que lesse meu novo e-mail e, ao invés disso, ele começou a apagar mensagens!). Nesse caso, eles devem remover “for” e “it” e a frase fica da seguinte maneira: “*I asked **my computer to read my new email and it started deleting messages instead!***”. Em todas as sentenças, o *reported speech* é utilizado. Sem que o professor explicasse dedutivamente – isto é, falasse as regras gramaticais explicitamente (LARSEN-FREEMAN, 2003), os alunos tiveram a oportunidade de praticar a estrutura gramatical. O professor, em seguida, pergunta o que as frases têm em comum e os alunos discutem até que cheguem ao *reported speech*, estrutura utilizada para reportar algo que foi dito antes pelo próprio falante ou por uma outra pessoa. O ensino indutivo da gramática é um aspecto importante tanto na AC quanto na condição pós-método e é também mais uma forma de colocar o aluno em foco na aula, já que, em vez de ouvir as regras gramaticais passivamente, os alunos chegam a conclusões debatendo entre si as diversas opiniões que são levantadas. Ainda, pela perspectiva da AC, o objetivo não é saber regras gramaticais, mas estabelecer comunicação; a gramática é uma forma de se alcançar esse fim (MATTOS, VALÉRIO, 2010).

Considerando que o curso enfatiza a produção oral em debates, o *reported speech* é direcionado a esse fim comunicativo. Para tanto, os alunos são questionados sobre as possibilidades de se usar essa estrutura em debates e um exemplo é compartilhado: “*Martin Luther King once said that he had a dream. So do I. I have a dream that one day everybody will have access to digital technology.*” (Martin Luther King, uma vez, disse que tinha um sonho. Eu também tenho. Eu tenho o sonho de que um dia todos terão acesso à tecnologia digital. Autoria nossa). Ao analisar o exemplo, é possível perceber que a estrutura pode ser explorada para o fim comunicativo em questão: um debate. Então, um texto sobre inteligência artificial é entregue aos alunos e, além de responder questões voltadas à compreensão textual, os alunos devem destacar as frases em que o *reported speech* é utilizado. Uma das questões levantadas no texto é a possibilidade da inteligência artificial desenvolver emoções ligadas a seres humanos, como amor. Para continuar pensando sobre essa questão, o trailer do filme “*Her*” é exibido e os alunos respondem questões de compreensão. Tanto o texto quanto o trailer não foram elaborados para a aula. O texto e o trailer não foram criados pelos professores-bolsistas para uso em sala de aula. Esses textos multimodais foram retirados de situações reais e expressam contextos corriqueiros de uso da língua, por isso, são classificados como autênticos – cujo uso é defendido pela AC, pois o objetivo da abordagem é ensinar os alunos a utilizar a língua, adaptando-a a diferentes situações de uso.

Parte-se, então, para a prática do debate. Os alunos receberam perguntas sobre inteligência artificial, a saber: “*Can AI feel emotions like humans do? Why (not)? Do you see AI as beneficial or threatening? Explain it. To what extent do you agree with the statement “AI will replace humans in certain jobs, like cleaning.”?*” (A AI pode sentir emoções como os seres humanos fazem? Por quê (não)? Você vê a AI como benéfica ou ameaçadora? Explique. Até que ponto você concorda com a sentença “a AI irá substituir seres humanos em certos trabalhos, como a limpeza.”?). Para defender seus pontos de vista, os alunos devem utilizar *reported speech* para retomar informações do texto lido e do trailer do filme. É importante que eles sejam expostos a esses textos, pois, para debater, é necessário ter argumentos. O debate era o fim comunicativo da aula, logo, os alunos precisam ser preparados para esse objetivo durante todo o tempo. Em uma das turmas em que essa aula foi desenvolvida, os alunos não apenas utilizaram o *reported speech* com informações que obtiveram na aula, como também o usaram para trazer discussões recorrentes em seus cursos de graduação, abordando o tema a partir de diversas perspectivas – da psicologia à matemática.

Conclusão

A melhor maneira de ensinar uma LA é a partir de uma discussão recorrente. No decorrer dos anos, a cognição dos professores foi entendida de diferentes maneiras: de não considerada, ela passou a ser considerada parte importante do processo de planejamento e desenvolvimento de aulas. De acordo com a divisão em gerações de Freeman (2016), tanto a AC quanto a condição pós-método são classificadas como pertencentes à segunda geração. Ambas fazem parte do mesmo grupo porque envolvem a escolha das técnicas que o professor julga serem adequadas para que os objetivos da aula sejam alcançados. O que é uma interseção entre as teorias. Elas também apresentam similaridades no entendimento de método, pois surgem em reação a esse conceito; principalmente, pela sua mecanicidade, que transforma o professor em mero reproduzidor de “receitas” de como ensinar. As teorias discutidas promovem a autonomia do professor e também a dos alunos, que devem ser centralizados nas aulas, em contraposição ao modelo de ensino praticado na visão dos métodos. Além disso, a condição pós-método e AC defendem um ensino indutivo da gramática, que contribui com a descentralização da figura do professor. O contexto, no entanto, é entendido diferentemente entre as teorias: na AC, refere-se às situações de uso da língua, e na condição pós-método é mais abrangente, englobando questões socioculturais. Apesar disso, é possível afirmar que as teorias se encontram no que concerne o entendimento de contexto, pois as situações de fala variam também de acordo com o sociocultural. Logo, a ideia de contexto da condição pós-método inclui o que é ressaltado na AC, exceto que nesta a adaptação da língua para fins comunicativos é enfatizada.

Para exemplificar como as duas teorias podem, juntas, guiar o planejamento de uma aula, analisamos um exemplo do Programa IsF, especificamente no NuLi da UFS. Nessa aula, os princípios da autonomia de professores e alunos, a centralidade destes, o contexto e o ensino indutivo da gramática foram incorporados através de diversas estratégias, considerando-se o objetivo do curso – produção oral voltada para debates, um fim comunicativo, assim como os objetivos do programa IsF, que envolvem tanto o desenvolvimento linguístico do aluno, quanto a ênfase em questões acadêmicas. Um outro ponto de destaque na análise é coesão da aula que deve estar

conectada e articulada de forma a preparar o aluno para o objetivo final: o debate.

Percebemos que, com o ensino indutivo da gramática e uma prática que os colocava numa posição central, os alunos ficaram mais engajados na aula, participando ativamente das atividades propostas e, utilizando a estrutura gramatical de forma adequada. Os alunos também se mostraram cada vez mais confiantes a pensar sobre os padrões estruturais da língua, ao observarem outros exemplos de uso e destacá-los; eles também se mostraram à vontade para questionar e refletir sobre a língua, além de usá-la para discutir questões sociais contemporâneas. As práticas de ensino devem reconhecer que o aluno é o centro da aula, pois, o objetivo que ele aprenda, o que ocorre dificilmente se ele apenas ouve passivamente explicações do professor. Ao criar hipóteses e discutir os padrões gramaticais da língua, os alunos podem entendê-la melhor e mais efetivamente.

Além disso, considerando o fim comunicativo da aula (debater), constatamos a importância de preparar os alunos para atingir o objetivo proposto. Os alunos, além de terem que conhecer o *reported speech*, precisavam de informações sobre o tema para usar em seus argumentos. É importante também que o conteúdo gramatical seja abordado de uma maneira em que esteja voltado para o fim comunicativo, pois, o aluno já entra em contato com o assunto de forma integrada ao seu uso; diferentemente do que aconteceria em uma aula estrutural, em que há a explicação da estrutura e então, os alunos a colocam em prática, dissociando, assim, o uso da forma.

O programa IsF também contribui com a formação de alunos, pois, lemos e discutimos textos teóricos, planejamos aulas a partir das teorias e percebemos como ela funciona na prática. A partir das experiências, podemos fazer o que Kumaravadivelu (2006) afirma ser essencial na condição pós-método: teorizar a partir da nossa prática em sala de aula e praticar a partir da nossa teoria.

Referências

- ALLWRIGHT, R. L. The death of the method (Working Paper 10). *The Exploratory Practice Centre*, The University of Lancaster, England, 1991.
- CHOMSKY, N. *Aspects of the Theory of Syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.
- FREEMAN, D. *Educating second language teachers*. UK: Oxford, 2016.
- JORDÃO, C. M. Abordagem comunicativa, pedagogia crítica e letramento crítico – farinhas do mesmo saco? In: ROCHA, C. H.; MACIEL, R. F. (Orgs.) *Língua estrangeira e formação cidadã: por entre discursos e práticas*. Campinas: Pontes Editores, p. 69-90, 2013.
- JORDÃO, C. M. ILA – ILF – ILE – ILG: Quem dá conta? *RBLA: Belo Horizonte*, v. 14, n. 1, p. 13-40, 2014.
- KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (e)merging strategies for second/foreign language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 28, no. 1, p. 27-48, 1994.
- KUMARAVADIVELU, B. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*. v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.
- KUMARAVADIVELU, B. *Understanding Language Teaching: From Method to Postmethod*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates, Inc. 2006.
- LARSEN-FREEMAN, D. *Techniques and Principles in Language Teaching*. 2. ed. Oxford: Oxford University Press, 2003.
- MATTOS, A. M. A.; VALÉRIO, K. M. Letramento crítico e ensino comunicativo: lacunas e interseções. *RBLA: Belo Horizonte*, v. 10, n. 1, p. 135-158, 2010.
- PENNYCOOK, A. The concept of method, interested knowledge, and the politics of language teaching. *TESOL Quarterly*, v. 23, p. 589-618, 1989.
- PRABHU, N. There is no best method – Why? In: *TESOL QUARTERLY*, Michigan, v. 24, n. 2, Summer, 1990.
- SARMENTO, S.; ABREU-E-LIMA, D. M.; MORAES FILHO, W. B. (Orgs.) *Do Inglês sem Fronteiras ao Idiomas sem Fronteiras: a construção de uma política linguística para a internacionalização*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2016.
- SELIGSON, P. *English ID 3B: Student's Book*. São Paulo: Moderna, 2013.
- SCHULZ, L. O.; CUSTODIO, M. M. C.; VIAPIANA, S. Concepções de Língua, linguagem, ensino e aprendizagem e suas repercussões na sala de aula de língua estrangeira. *PLE – Pensar Línguas Estrangeiras*, 2012. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/ple/article/viewFile/1434/1088>. Acesso em 15 mar. 2018.
- VIGOTSKI, L. S. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.
- [i] Nós empregamos o termo Língua Adicional porque o termo reconhece a existência de muitos idiomas, sem colocá-los como “do outro” e sem estabelecer uma hierarquia que ressalta uma língua em detrimento de outra (JORDÃO, 2014).
- [ii] As traduções presentes neste artigo são de responsabilidade das autoras. Versão original da citação: “Counteracting confusion, proponents of synthetic thinking variously described it as choosing [...], making informed decisions [...], or operating from principles [...]. These terms coalesced around the notion that language teaching was more than classroom behavior, that it entailed a dimension of thought that was individual.” (FREEMAN, 2016, p. 121).
- [iii] the formation and implementation of a method have to take into account many variables (such as language policy and planning, learning needs, wants and situations, learner variations, teacher profiles, etc.) most of which cannot be controlled for a systematic study. We also found out that we cannot even compare known methods to see which one works best (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 164).
- [iv] “[it] signifies several possibilities for redefining the relationship between the center and the periphery.” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 29).
- [v] Postmethod pedagogy takes into account two views of learner autonomy, a narrow view and a broad view [...]. The narrow view seeks to develop in the learner a capacity to learn to learn whereas the broad view goes beyond that to include a capacity to learn to liberate as well. Helping learners learn to learn involves developing in them the ability to “take charge of one’s own learning,” (Holec, 1981, p. 3) (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 176).
- [vi] Language teachers can ill afford to ignore the sociocultural reality that influences identity formation in the classroom, nor can they afford to separate the linguistic needs of learners from their social needs. In other words, language teachers cannot hope to fully satisfy their pedagogic obligations without at the same time satisfying their social obligations (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 544).
- [vii] One way to activate the intuitive heuristics of the learner is to provide enough textual data so that the learner can infer certain underlying

grammatical rules. A good deal of grammatical information can be conveyed not directly through rules but indirectly through examples. Learners should be encouraged to find the rule-governing pattern in the examples provided. They should encounter the linguistic structure several times so that “the design of the language may be observed, and its meaning (structural, lexical, and sociocultural) inductively absorbed from its use in such varying situations” (Rivers, 1964, p. 152). Empirical studies show that self-discovery affects learners’ comprehension and retention more favorably than explicit presentation of underlying structural patterns regardless of the learners’ language ability (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 36).

[viii] [it] must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu. (KUMARAVADIVELU, 2001, p. 538).

[ix] A atividade foi retirada do livro English ID 3B (SELIGSON, 2013).