



Recebido em:
27/07/2017
Aprovado em:
04/08/2017
Editor Respo.: Veleida
Anahi
Bernard Charlort
Método de Avaliação:
Double Blind Review
E-ISSN:1982-3657
Doi:

AS TEORIAS E AS ABORDAGENS PARA O ENSINO DE LÍNGUAS: UMA ANÁLISE DO PAPEL DO ALUNO E DO PROFESSOR

JULIA VASCONCELOS GONÇALVES MATOS

EIXO: 15. ESTUDOS DA LINGUAGEM

O ensino de língua é uma extensão de cada período histórico e suas percepções culturais, políticas, econômicas e sociais. A forma como a língua é vista e estudada muda a partir dessas percepções, fazendo com que tenham grande influência na forma como o ensino de línguas é realizado. Além disso, o enquadramento da língua como materna ou complementar irá influenciar diretamente o modo como a sua prática de ensino será visualizada. No que concerne ao ensino da língua materna, o seu estudo baseia-se, majoritariamente, no campo educacional como um todo, enquanto que no ensino de línguas complementares norteia-se, principalmente, no campo linguístico. Ressaltamos, contudo, que, apesar de se pautarem em campos distintos de estudo, as práticas voltadas para o ensino de língua materna estão conectadas e influenciam as designadas para o ensino das línguas complementares. Isto porque o ensino de línguas complementares é parte do sistema educacional geral e, portanto, a forma como este for concebido irá influenciar o modo como essas línguas serão ensinadas.

O ensino da primeira língua orienta-se pelas teorias de aprendizagem, que englobam todo o processo educacional e não apenas uma matéria específica. Essas teorias estudam o modo como os sujeitos aprendem de forma geral, delimitando como a aprendizagem acontece e quais os meios e requisitos para alcançá-la. Essas teorias estão, geralmente, associadas às teorias de desenvolvimento humano. O ensino das línguas complementares, por sua vez, é influenciado pelas concepções e posicionamentos estipulados pelas teorias de aprendizagem, mas, além disso, possuem, dentro das teorias linguísticas, um campo específico de estudo: o da aquisição e ensino das línguas complementares ou adicionais.

Depreendemos, assim, que a aquisição da língua materna está conectada diretamente com a aprendizagem de conteúdos pelo ser humano de forma geral. A aprendizagem é vista como “o processo de aquisição de novos conteúdos a partir de um sistema de trocas (homem-meio) constante” (BESSA, 2008, p.10). Nesse sentido, precisamos conceber que a aprendizagem da língua materna não se inicia e se restringe à escola, pois, conforme evidencia Pritchard (2009, p.1), o aprendizado em sua perspectiva geral não se limita aos domínios do sistema educacional, mas, “começa muito antes da escola; continua muito além desta, acontece rapidamente e em paralelo com a escola de diferentes formas e modelos”.

Por ser um campo que estuda o próprio ser humano e o seu desenvolvimento, muitas são as teorias da aprendizagem. Não obstante, podemos citar quatro como de maior propagação nas práticas educativas: a comportamental, a cognitivista, a humanista e as sociointeracionistas.

A teoria comportamental, também denominada de behaviorista, tem início no final do século XIX e começo do século XX. Essa teoria baseia-se na concepção de que a aprendizagem deve ser considerada em função dos estímulos do meio ambiente, concebendo que para cada estímulo ter-se-á uma reação específica. A aprendizagem seria, portanto, a aquisição de novos comportamentos, tendo como norte a observação e o condicionamento do aluno aos estímulos e

às suas reações (SCHUNK, 2012).

Nesse sentido, o aluno é apresentado, de forma repetitiva e exaustiva, a diversos estímulos e as suas reações específicas, condicionando-o a identificar qual a resposta correta aos conteúdos que lhe são incitados. A aprendizagem parte, portanto, de fora para dentro, inviabilizando que o aluno tome consciência de suas ações e motivações reais, posto que “o professor deve fixar o saber do indivíduo, predeterminando os conhecimentos suscetíveis de serem transmitidos, sua maneira de transmiti-los e, conseqüentemente, a avaliação desses conhecimentos” (PORTILHO, 2011, p. 19).

Sob essa perspectiva, o professor tem, então, o papel central do ensino, sendo este concebido como a figura autoritária detentora do conhecimento a ser transmitido para os alunos. Desse modo, a relação aluno-professor é caracterizada pela verticalização, pois o conhecimento parte unicamente do professor para o aluno, sem que haja troca e inferências no sentido oposto. Ademais, não se pode falar em colaboração aluno-aluno, pois o aluno é concebido restritivamente como receptor do conteúdo e não propagador, razão pela qual a interação entre alunos ocorre apenas como forma de fixar e memorizar os estímulos, mas não como forma de expansão do conhecimento.

A teoria cognitivista, por sua vez, crítica a teoria comportamental, pois “salienta a importância de o aluno desenvolver a capacidade de reflexão consciente, de raciocínio orientado à redefinição e de remodelação e reorganização dos problemas, em lugar de limitar a aprendizagem somente à memorização” (PORTILHO, 2011, p.48). Essa teoria surge na metade do século XX e concebe que a aprendizagem ocorre através de um processo de interação ativa, não mais passiva, do sujeito com o mundo externo, objetivando promover experiências que encorajem o aluno a aprender.

Na teoria cognitivista, de forma oposta ao behaviorismo, que foca a sua atenção no comportamento humano, sugere-se a análise da mente e do ato de conhecer, analisando como o homem cria o seu conhecimento acerca do mundo e como os diferentes elementos deste intervêm no processo de estímulo e reação. A aprendizagem parte da construção do conhecimento e não de sua mera reprodução (PRITCHARD, 2009, p. 32). Essa construção do conhecimento ocorre através do manejo e da utilização da informação recebida, pois o aluno precisa compreendê-la e transformá-la com base no que já conhece para, então, codificá-la e categorizá-la visando obter a resposta almejada.

O professor, nessa teoria, é visto como aquele que deve não apenas apresentar a informação ao aluno, mas também desafiar-lo a transformar os conteúdos em conhecimento. O docente passa, então, a ser concebido como “agente facilitador ou mediador e o papel do aluno como agente ativo do processo de aprendizagem e ensino” (PORTILHO, 2011, p.54).

Nessa concepção, temos uma mudança na relação aluno-professor, pois o professor passa a ser visto como uma figura mediadora do conhecimento e não mais autoritária e detentora exclusiva deste. O aluno é estimulado, mesmo que de forma controlada, a se autoconhecer e a conhecer os elementos que levam à sua aprendizagem, incentivando-o a construir o conhecimento e não mais, apenas, reproduzi-lo. Além disso, os alunos são encorajados a interagirem entre si de forma a promover um aprendizado colaborativo e cooperativo. Verificamos, assim, que a autonomia começa a ser inserida no contexto educacional, pois o aluno deve participar de forma mais ativa do processo de aprendizagem.

A teoria humanista expande ainda mais essa concepção de aluno como parte da aprendizagem posto que, diferentemente da teoria behaviorista, visualiza que o “homem é um ser racional, capaz de realizar o seu destino. Portanto, não é determinado, mas livre” (FERREIRA, 2002, p. 150). Essa visão coloca o aluno como centro do processo de ensino-aprendizagem, considerando-o como pessoa e visando ao seu crescimento pessoal.

A aprendizagem baseia-se na construção e desenvolvimento do aluno como pessoa, sendo um processo pessoal e vivencial. Nesse caso, para que esta seja significativa, o aluno precisa perceber a sua relevância, concebendo-a como parte da sua valorização como indivíduo e de suas necessidades pessoais. A aprendizagem, sendo assim, é delimitada como auto-escolhida e auto-iniciada, visto que parte e inicia-se no aluno e não no professor.

O professor tem o papel de facilitador, partilhando com o aluno a sua responsabilidade pela a aprendizagem e estimulando a sua confiança na capacidade de aprender por si mesmo. Contudo, diferentemente do que acontece na teoria cognitivista, não é mais o professor que, como autoridade, impõe a disciplina, mas ela é aceita conscientemente pelo aluno, pois este será o responsável pela opção da direção de sua aprendizagem seguindo-a de acordo com seu

próprio ritmo e assumindo a responsabilidade e a consequência de sua escolha (FERREIRA, 2002). A autonomia do aluno passa a ser vista como ponto essencial no processo de ensino-aprendizagem, pois, ao colocá-lo como personagem central, faz com que este assuma o controle da sua aprendizagem.

As teorias sociointeracionistas, por sua vez, assumem que o aluno deve ser concebido como centro do processo de ensino-aprendizagem e como sujeito histórico-cultural, não como ser isolado. O educando é concebido como ser social inserido em um contexto de múltiplas relações que interferem e influem em seu aprendizado. A aprendizagem ocorre através da interação do sujeito historicamente situado com o ambiente sociocultural onde vive.

Sob essa perspectiva, nas teorias sociointeracionistas, a construção do conhecimento emana de uma ação de interdependência dos sujeitos, pois a interação social é condição indispensável para a aprendizagem. A aprendizagem é, portanto, um processo pessoal inserido em um contexto social de diálogo e múltiplas relações entre os sujeitos. Essa teoria critica a verticalidade da relação aluno-professor e propõe que a aprendizagem precisa partir de um constante diálogo entre o educador e o educando para que o segundo tenha a consciência de que não apenas está no mundo, mas faz parte deste.

Ainda de acordo com essas teorias, a aprendizagem torna-se, então, um processo de troca de conhecimento e experiências, pois tanto aluno quanto professor são concebidos como detentores de saber. A autonomia, nessa perspectiva, é vista como forma de empoderamento do aluno, pois o ensino pautado no contexto social do educando possibilita que este aja de forma ativa não apenas em relação ao seu aprendizado escolar, mas também como cidadão.

Finda essa explanação sobre as teorias de aprendizagem, verificamos que os estudos sobre a prática de ensino da língua materna decorrem, em sua grande maioria, de visões voltadas para a prática da educação de forma ampla e geral, não restritamente focada na aprendizagem da língua. Essas teorias se preocupam em analisar e compreender como os sujeitos aprendem, como estes desenvolvem o raciocínio e como estão inseridos na sociedade.

Os estudos sobre o ensino das línguas complementares, por sua vez, decorrem, principalmente, dos estudos linguísticos. Até o século XIX, os estudos sobre a linguagem orientavam-se, basicamente, por duas posturas distintas, mas não excludentes: o estudo da linguagem de forma nocional ou de modo filológico.

A concepção nocional era adotada por filósofos que concebiam a linguagem como forma de fazer filosofia. Nessa percepção, busca-se o “estabelecimento das relações lógicas que se dão entre as partes das expressões e o pensamento” (BORGES NETO, 2004, p. 48). O entendimento filológico, diferentemente, era adotado, entre o século V e XVI, pelos gramáticos e objetivava “a crítica literária, a retórica ou a preservação de formas “clássicas” de linguagem” (BORGES NETO, 2004, p. 48).

Como consequência, conforme evidencia Borges Neto (2004, p. 50), a linguagem era compreendida como meio de “fazer filosofia ou para fazer crítica literária”. Essas concepções de linguagem foram levadas para o ensino das línguas complementares, sendo inseridas, inicialmente, no ensino das intituladas línguas clássicas (o grego e o latim). O ensino de línguas objetivava, portanto, ou a postulação de posicionamentos filosóficos ou a compreensão da forma culta dessas línguas para possibilitar o acesso aos textos literários.

Nessa época, o ensino de línguas era pautado pela tradução e a principal fonte da língua alvo eram os textos literários e, em menor escala, a leitura destes textos em voz alta, esta última, utilizada apenas como exemplo para estudo, não como prática oral para os aprendizes. Compreendia-se, naquele tempo, que o ensino das línguas clássicas auxiliaria no desenvolvimento do intelecto dos aprendizes e os ajudaria na aquisição de outras habilidades acadêmicas.

Essa postura foi mantida com a inserção, no século XVIII, das línguas modernas nos currículos das escolas europeias. O foco do ensino de língua estrangeira continuava sendo a habilidade da leitura e da compreensão textual, além do ensino pautado na forma escrita da língua e na tradução de textos e frases escritos na língua alvo. Esse modelo de ensino das línguas estrangeiras adentrou o século XIX, quando já havia sido assimilado como o meio padrão de se ensinar línguas. A prática oral era reduzida ao mínimo e dava-se ainda mais ênfase à tradução e às regras gramaticais.

O ensino era focado nas regras gramaticais, na tradução e na escrita, pois a meta a ser alcançada pelo aluno era a compreensão dos textos escritos na língua alvo e o benefício do desenvolvimento mental. Além disso, o ensino era

bastante tradicional no quesito de coordenação das aulas e da relação entre os alunos e o professor. O professor era considerado a autoridade na sala de aula, o detentor do conhecimento necessário para o aprendizado da língua estrangeira. Sendo assim, a relação entre aluno e professor era unilateral, direcionada do mestre ao aprendiz, não havendo interação ou troca de experiências e conhecimentos entre eles. Ao aluno cabia apenas memorizar o conteúdo ministrado e repeti-lo.

Até esse momento as línguas complementares eram concebidas como qualquer outra habilidade que precisava ser apreendida pelos aprendizes. O objetivo de sua aprendizagem estava centralizado no fato de que a aquisição de uma língua estrangeira auxiliaria no desenvolvimento educacional dos estudantes. Nessa perspectiva, não se tinha ainda uma distinção da forma de ensino de uma língua complementar para qualquer outra disciplina do currículo escolar.

Essa visão começou a ser alterada em meados do século XIX, quando mudanças na sociedade interferiram diretamente no modo como a língua era pensada e, conseqüentemente, no modo como deveria ser ensinada. Esse é um período marcado pelo aumento significativo da comunicação entre os europeus, reforçando a necessidade de se saber não apenas escrever e ler, mas, principalmente, a ter proficiência oral na língua alvo. Essa necessidade de comunicação entre diferentes comunidades fez com que professores e linguistas buscassem novas abordagens para o ensino de línguas, desencadeando no surgimento de diversos movimentos linguísticos calcados em refletir sobre como o ensino das línguas complementares deveria ser compreendido[i].

A partir dessa reflexão, o estudo das línguas complementares passou a ser concebido como ciência que possui características peculiares de ensino e aprendizado, diferentes das utilizadas na aquisição da língua materna. Nesse momento, começam a surgir ao redor do mundo, principalmente na Europa e nos Estados Unidos da América, diversos estudos sobre o ensino-aprendizado de línguas complementares, os quais podem ser denominados de posicionamentos pedagógicos[ii].

Os posicionamentos pedagógicos são compostos por princípios e/ou procedimentos preestabelecidos por estudiosos com o intuito de descrever o modo como concebem que a língua precisa ser lecionada e os motivos para adoção de tal postura. Além disso, os princípios e os procedimentos demarcam a maneira como devem ocorrer as relações em sala de aula, ou seja, estipulam como devem ser as interações entre os alunos e o professor, especificando, também, qual é o papel de cada um nesse contexto.

Cabe ressaltar que esses posicionamentos pedagógicos sofrem influências diretas das teorias de aprendizagem, pois se concebe que a forma como um sujeito aprende interferirá diretamente no modo como uma língua precisa ser ensinada. O estudo sobre o ensino das línguas complementares desencadeou na elaboração de vários enfoques teóricos que podem ser divididos, de acordo com Kumaravadivelu (2008), em quatro categorias centrais: posicionamentos que centralizam o ensino na língua (*language-centered methods*), os que colocam o aluno como centro (*learner-centered methods*), os humanísticos e aqueles que focam no aprendizado (*learning-centered methods*).

Os posicionamentos pedagógicos que centralizam o ensino na língua são aqueles preocupados com as formas e estruturas linguísticas, ou seja, se baseiam na introdução das estruturas linguísticas que orientarão o aprendizado. Esse enfoque teórico pode ser exemplificado pelo Método Audiolingual, o qual adveio e ganhou notoriedade, principalmente, com as Grandes Guerras Mundiais e dos conflitos entre países que marcaram grande parte do século XIX e a primeira metade do século XX. O ensino das línguas, nesse momento, assumiu não apenas o caráter metodológico, mas também governamental, visto que existia a urgência de compreensão e diálogo entre os países para que pudessem interagir, se posicionar em face aos acontecimentos e, também, se proteger.

No Método Audiolingual, o ensino é feito sem o contato com a língua materna, em verdade, intenciona-se que os alunos abandonem os hábitos de fala e aprendizagem vinculados à sua língua. Ademais, a apresentação da língua estrangeira é feita através da repetição de diálogos e de *drills*, assim, o aluno deve, então, imitar as informações que lhe são passadas. Como o ensino-aprendizagem é pautado, em grande parte, na imitação dos padrões apresentados, o professor, bem como os diálogos e *drills*, deve ser “responsável por prover aos seus alunos um bom modelo para a imitação” (LARSEN-FREEMAN, 2003, p. 45).

Nesse posicionamento, o professor assume o papel de um maestro, pois, conforme evidencia Larsen-Freeman (2003), ele é o responsável por delimitar, guiar e controlar o comportamento linguístico dos alunos. O aprendiz, por sua vez, é

visto quase que exclusivamente como um mero receptor de conhecimento, que recebe todas as informações, inferências e percepções sobre o ensino do professor[iiii].

Diferentemente, os posicionamentos pedagógicos centralizados no aluno não focam exclusivamente no desenvolvimento das estruturas linguísticas, mas norteiam-se principalmente nas suas necessidades, vontades e situações (KUMARAVADIVELU, 2008). Tais enfoques visam a promover o desenvolvimento das estruturas linguísticas em sua perspectiva funcional, isto é, viabilizando o seu uso significativo no contexto social do aluno.

Um exemplo desse posicionamento pedagógico é o *Ensino Comunicativo de Língua* que concebe como seu principal objetivo capacitar os alunos para se comunicarem na língua alvo (LARSEN-FREEMAN, 2003), compreendendo que o uso real da língua implica que o aluno saiba transitar, comunicativamente, em contextos sociais variados e interagir com diferentes interlocutores.

O *Ensino Comunicativo de Língua* explicita que a comunicação é construída pela interação dos interlocutores, por isso entendida como um processo, o que torna o conhecimento exclusivo de regras gramaticais e vocabulário insuficiente para que se construa uma comunicação efetiva e eficiente. Os componentes da língua, gramática, pronúncia e vocabulário, advêm das funções, de situações contextualizadas e dos papéis dos interlocutores trabalhados em sala, e não o contrário.

O professor, desse modo, é visualizado como um facilitador da comunicação, pois a sua principal função é estabelecer situações que propiciem aos seus alunos o desenvolvimento da comunicação. Nesse pensar, o aluno é compreendido como negociador de significado, pois, através da busca pela comunicação, ele tenta entender o seu interlocutor e ser compreendido. Ademais, o estudante assume uma postura mais ativa perante o seu processo de aprendizagem, pois passa a ser administrador da sua comunicação e, conseqüentemente, de seu aprendizado, desenvolvendo, desta forma, a sua independência e autonomia.

De modo semelhante, os posicionamentos humanísticos também são orientados pelas necessidades e vontades do aluno, contudo, concebem que o aprendizado parte do desenvolvimento isolado do educando, excluído do seu aspecto social. Esses posicionamentos pautam-se, principalmente, na compreensão psicológica do aprendiz como pessoa e em como esse se enxerga.

Um dos procedimentos mais comuns, sob essa perspectiva, é o chamado *Silent Way* no qual a língua é compreendida como forma para que os alunos se auto-expressem. Por isso, esse posicionamento pedagógico requer que o professor seja o mais silencioso possível, atuando oralmente apenas para dar ao aluno o necessário para que este possa produzir e desenvolver o aprendizado.

No *Silent Way* o professor passa a ser o fomentador do ensino-aprendizado realizado pelo aluno, sendo o responsável por visualizar o conhecimento que o educando já possui e utilizá-lo como meio para apresentar-lhes a novos componentes e, assim, possa continuar construindo o seu processo de aprendizagem. Aqui, o aprendiz é visto como o principal responsável pelo seu aprendizado, baseando-se na concepção de que ele deve assumir responsabilidades pelo seu processo de aprendizado e que o papel principal do professor é alimentar no estudante essa postura de controle. Como explicitam Richards e Rodgers (2001, p. 106), “é esperado que os alunos desenvolvam a independência, autonomia e a responsabilidade”.

Em decorrência dessa postura participativa do aprendiz em sala de aula, a relação entre educando e professor, nesse contexto, vai além da tradicional mestre-aluno, uma vez que aponta para a busca de um aprendizado efetivo, garantindo que essa relação também ocorra na direção aluno-aluno.

Os posicionamentos com enfoque no aprendizado, por sua vez, se baseiam não no conteúdo linguístico como ponto de partida da prática de ensino-aprendizagem, mas nas teorias de aprendizagem e ensino (RICHARDS, 1984, p.10). Esses posicionamentos consideram que o próprio processo de aprendizagem precisa ser o centro, e não a língua e suas estruturas, pois estas decorrerão de um processo efetivo da prática de ensino.

Um exemplo desse posicionamento pedagógico é a Abordagem Natural (*Natural Approach*), desenvolvida por Krashen e Terrel (1987), na qual se assume que a aprendizagem da língua complementar deve acontecer de forma natural, assim como acontece com a aquisição da língua materna. Desse modo, o foco não é, necessariamente, apresentar e introduzir as estruturas linguísticas e suas regras e complexidades, mas transformar esse uso em uma prática

significativa de comunicação.

Na Abordagem Natural, o objetivo não é discutir sobre como utilizar a gramática, mas trabalhar ideias, realizar tarefas e resolver problemas. A aprendizagem requer, portanto, a interação significativa da língua-alvo e o seu uso natural, os alunos não devem estar preocupados com a forma, mas com a mensagem que querem passar e com a compreensão.

Nesse posicionamento pedagógico, o professor é a fonte primária do conhecimento, contudo, as decisões sobre os conteúdos e os objetivos precisam ser feitos em conjunto com os alunos para que suas necessidades sejam definidas, tornando o uso da língua significativo. Desse modo, apesar de o professor ser considerado centralizador do conteúdo, o aluno já passa a ser concebido como elemento ativo e, conseqüentemente, mais autônomo no processo de ensino-aprendizagem, pois, em conjunto com o seu professor, auxiliará nas delimitações da prática de ensino.

Constatamos, no entanto, que, na contemporaneidade, ao contrário do que se postulava, não existe o melhor posicionamento pedagógico a ser adotado para o ensino de línguas, pois a postura a ser assumida em sala de aula pelo professor, pela instituição, pelos alunos e pelo material didático dependerá do contexto no qual estes estão inseridos. Conseqüentemente, um posicionamento pedagógico pode ser eficientemente alcançado por uma escola e, em outra, não conseguir os objetivos estipulados. Isso ocorre, pois os posicionamentos pedagógicos são concebidos a partir de uma análise objetiva, sem levar em consideração a situação concreta.

Além disso, verificamos que, em verdade, os diferentes posicionamentos pedagógicos são, em suma, uma propagação de ideais e pensamentos dos países denominados como hegemônicos, no caso do inglês, Estados Unidos e Inglaterra. Esses enfoques teóricos, propagados e estimulados ao redor do mundo como os padrões a serem seguidos para o ensino da língua inglesa, apenas dão continuidade ao processo de massificação iniciado com a colonização, o qual objetiva estabelecer a cultura e língua dos centros hegemônicos como padrão.

A língua inglesa e o seu ensino são utilizados como ferramenta de poder que podem ser visualizados, conforme explicita Kumaravadivelu (2003) em quatro dimensões: 1) A acadêmica, a qual se refere ao fato de que o conhecimento local é concebido como irrelevante para o aprendizado da língua inglesa. 2) A linguística, a qual se baseia na concepção de que a língua local é desnecessária durante o aprendizado, propagando o princípio monolíngue, o qual designa que apenas a língua-alvo pode e deve ser utilizada nesse processo. 3) A cultural, que permeia a figura do nativo como meta para desenvolvimento linguístico e cultural. 4) A econômica, que evidencia a característica de indústria hiper lucrativa decorrente do ensino da língua inglesa.

Essas dimensões visam a reforçar o denominado centro hegemônico de poder e controle linguístico e cultural, uma vez que os posicionamentos pedagógicos vão, em verdade, muito além do que o mero objetivo de ensinar língua. Canagarajah (2002, p. 135) evidencia que os posicionamentos pedagógicos não são instrumentos sem valores que possuem funções meramente educacionais, mas são “construções culturais e ideológicas com conseqüências político-econômicas. Para este mesmo autor, métodos representam as relações sociais, formas de pensar e estratégias de aprendizagem que são promovidas pelos círculos que os constroem”.

Ademais, os posicionamentos pedagógicos visam a homogeneizar e padronizar a prática de ensino, delimitando quais os passos e papéis a serem desempenhados pelos alunos e pelo professor. Isto porque estes se referem a princípios e procedimentos preestabelecidos e predefinidos que, mesmo com possíveis variações inseridas pelo professor durante a prática, irão ensejar numa atuação previamente orquestrada e delimitada pelos teóricos. Desse modo, Canagarajah (2002, p.135) pontua que os posicionamentos pedagógicos podem “limitar o pensamento crítico e impor práticas e valores homogêneos”.

Tendo como ponto de partida essa característica limitadora dos posicionamentos pedagógicos, Kumaravadivelu (1994, p.27) explicitou, em seu trabalho *The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/Foreign Language Teaching*, a necessidade de se “reconfigurar a relação entre teóricos e professores através do empoderamento dos professores com conhecimento, habilidade e autonomia”. Nesse sentido, de acordo com Kumaravadivelu (1994), não deveriam ser estipulados posicionamentos pedagógicos a serem adotados em sala de aula para o ensino de línguas, mas indicadores que servem apenas como diretrizes para um ensino-aprendizagem vinculado à função social da língua, ou seja, correlacionado com a vida em sociedade. Essa nova postura a ser adotada para o ensino de línguas foi denominada pelo autor de “condição pós-método”.

Vale ressaltar que o pós-método não é, nas palavras de Kumaravadivelu (1994, p.29), um método alternativo, mas uma alternativa para os métodos, posto que não se configura na delimitação de parâmetros e preceitos a serem seguidos pelo professor e pelos alunos, mas na estipulação de macroestratégias. Essas macroestratégias não são prescritivas, mas descritivas, não devendo ser tratadas como um pacote pré-pronto de soluções, mas um esquema que precisa ser constantemente modificado, expandido e enriquecido pelos professores (Kumaravadivelu, 1994, p. 43).

Kumaravadivelu (2001) delimita que esse esquema das macroestratégias é feito com base em três parâmetros pedagógicos: 1) particularidade (*particularity*), 2) praticidade (*practicality*) e 3) possibilidade (*possibility*). O parâmetro da particularidade (*particularity*) se refere ao fato de que, para ser relevante, uma prática de ensino precisa estar conectada a um grupo específico, portanto, não se concebe uma prática pedagógica que se aplique irrestritamente a diversos contextos. O preceito da praticidade, por sua vez, concebe que o ensino-aprendizagem é um reflexo da relação entre teoria e prática, ou seja, o processo de ensinar não se refere apenas ao exercício do professor praticar métodos e colocar em uso procedimentos pré-estabelecidos. Para Kumaravadivelu (2001), a praticidade tem como objetivo que o professor construa as suas próprias teorias de prática ao invés de apenas aplicar aquelas que lhe são passadas por linguistas que desconhecem o seu contexto e realidade. Por fim, o parâmetro da possibilidade se baseia, de acordo com o próprio autor, nos trabalhos de Paulo Freire, referindo-se ao fato de que a prática do ensino-aprendizagem deve empoderar os seus participantes, alunos e professor, para que esta se origine não apenas de aspectos linguísticos estruturais, mas se conecte com o agir em sociedade.

Desse modo, esse esquema estratégico de ensino compreende dez macroestratégias: maximizar as oportunidades de aprendizagem, facilitar a interação negociativa (aluno-aluno e aluno-professor), minimizar possíveis desencontros nas intenções dos alunos e do professor, ativar a percepção heurística[iv], proporcionar a consciência linguística, prover *input* linguístico contextualizado, integrar as habilidades da língua, promover a autonomia do aluno, fomentar a consciência cultural e garantir a relevância social (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 32).

Verificamos, assim, que a ideia de pós-método norteia-se pela prática de um ensino-aprendizagem mais preocupado não apenas em alcançar um objetivo linguístico de valorização do nativo, mas, principalmente, em ajudar a desenvolver o estudante como um sujeito participativo. A relação aluno-professor, nesse caso, precisa ser de interação e diálogo, pois ambos possuem papéis centrais nesta prática. Além disso, o pós-método propõe uma prática de ensino mais preocupada com o indivíduo local e com os contextos institucionais, sociais e culturais da comunidade em que a língua é ensinada, visando a empoderar os sujeitos envolvidos na prática de ensino, tornando-os seus donos. Assim, no pós-método, a autonomia representa um compromisso com a aprendizagem.

Com base nessa análise dos estudos sobre a prática de ensino de língua materna e de línguas complementares ou adicionais, verificamos que a relação aluno-professor é alterada diversas vezes com as mudanças dos posicionamentos educacionais e linguísticos. Tal relação deixou de ser verticalizada e passou a ser participativa e colaborativa, na qual o aprendiz assume um papel ativo e está totalmente envolvido no seu processo de aprendizagem.

Em um ambiente ideal de ensino não se pode trabalhar com os dois opostos (foco apenas no aluno ou apenas no professor), a aprendizagem precisa ser desenvolvida em uma relação horizontalizada na qual ocorra troca de conhecimento e experiências, e não mais a mera transferência. Conforme afirma Luckesi (2011, p.96), o equilíbrio nessa relação ensejará uma prática de ensino mais efetiva, pois

situar o ensino centrado no professor e o ensino centrado no aluno em extremos opostos é quase negar a relação pedagógica porque não há um aluno, ou grupo de alunos, aprendendo sozinho, nem um professor ensinando para as paredes. Há um confronto do aluno entre a sua cultura e a herança cultural da humanidade, entre seu modo de viver e os modelos sociais desejáveis para um projeto novo de sociedade. E há um professor que intervém, não para se opor aos desejos e necessidades ou à liberdade e autonomia do aluno, mas para ajudá-lo a ultrapassar suas necessidades e criar outras, para ganhar autonomia, para ajudá-lo no seu esforço de distinguir a verdade do erro, para ajudá-lo a compreender as realidades sociais e sua própria experiência.

Os diferentes papéis assumidos pelos aprendizes e pelo professor ao longo das diversas teorias de aprendizagem, e dos variados posicionamentos pedagógicos, possibilitam a afirmação de que os estudos sobre a autonomia do aluno surgem em decorrência da mudança de perspectiva sobre as funções desses, assim como de uma nova postura que o aluno poderia ter perante o seu processo de aprendizagem.

Além disso, salientamos que essa mudança de perspectiva adveio de alterações ocorridas na sociedade no final da década de 1960 e, conseqüentemente, das novas necessidades e demandas que elas ensejaram (BENSON, 2001). Nesse período, a sociedade ocidental passava a conceber o progresso social não mais do ponto de vista dos avanços industriais, mas a partir da noção de qualidade de vida, a qual tinha como base o respeito ao indivíduo na sociedade (BENSON, 2001).

Enfim, essas mudanças sociais geraram na comunidade linguística a necessidade de desenvolver estudos sobre como oferecer ao aluno as capacidades e as competências necessárias para que eles pudessem desempenhar um papel ativo, assumindo posturas autônomas e de responsabilidade perante as suas escolhas e tomadas de decisões, conforme estava sendo exigido pelo contexto social vigente.

[i] Um dos principais movimentos que surgiram nessa época é o denominado Movimento de Reforma no qual os estudiosos se preocupavam com um ensino-aprendizagem que enfatizava a parte oral e o ensino de gramática de forma indutiva estabelecendo, assim, uma associação de significados com a língua alvo. O Movimento de Reforma levantava questionamentos sobre qual seria a melhor maneira de ensinar as línguas estrangeiras e quais os procedimentos, princípios, técnicas, entre outros, deveriam ser utilizados nesse processo.

[ii] Utilizamos, neste trabalho, o termo “posicionamento teórico” de modo a generalizar as diversas nomenclaturas utilizadas para intitular as formas de ensino de línguas estrangeiras, como métodos, metodologia, abordagem, técnicas, entre outros. Cada uma dessas nomenclaturas reflete um posicionamento teórico assumido por um pesquisador ou um grupo de estudiosos. Tais posicionamentos advêm de tempos, espaços e contextos distintos, o que faz com que cada autor tenha uma compreensão diferente sobre determinada definição. Podemos citar, como exemplo, o fato do termo “método” não ser utilizado da mesma forma por quatro linguistas distintos: Antony (1963), Richards e Rodgers (2001) e Kumaravadivelu (2008), pois cada um deles baseou seu estudo em contextos distintos. Desse modo, entendemos, nesta tese, o termo “posicionamento teórico” como a delimitação dos princípios e/ou procedimentos que podem ser adotados para o ensino de línguas estrangeiras. Seriam, assim, visualizados como posicionamento teórico o Método Direto, o *Silent Way*, o Método Audiolingual, entre outros.

[iii] Apesar de ainda ter um comportamento passivo no seu processo de aprendizagem, o aluno já não é mais tão inerte quanto no ensino das línguas clássicas, pois, mesmo que de forma superficial, o ensino, na perspectiva audiolingual propõe que o professor se pautem em estratégias que possibilitem a percepção dos alunos sobre seus erros e suas produções orais, como, por exemplo, na correção de erros gramaticais não diretamente pelo professor, mas indiretamente pelo aluno que, a partir de opções dadas pelo professor, assimila qual é a resposta correta. As relações que ocorrem em sala são, desse modo, restritas à interação professor-aluno de forma unilateral, sendo que qualquer outra forma de interação é desencorajada por se entender que ocasionaria erros.

[iv] Kumaravadivelu (1994) utiliza o termo ‘percepção heurística’ para referir-se ao processo pedagógico que pretende encaminhar o aluno a descobrir por si mesmo o que se quer ensinar.

BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2008.

BENSON, P. **Teaching and Researching Autonomy in Language Learning**. Londres: Longman, 2001.

BORGES NETO, J. **Ensaio de filosofia da linguística**. São Paulo: Parábola, 2004.

CANAGARAJAH, A. S. Globalization, methods and practice in periphery classrooms. In: BLOCK, D.; CAMERON, D. **Globalization and language teaching**. Nova York: Routledge, 2002, p. 134-150.

FERREIRA, B. W. A aprendizagem na perspectiva humanista: Carl R. Rodgers. In: LA ROSA, J. **Psicologia e educação: o significado do aprender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002, p. 149-167.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia** – saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

KUMARAVADIVELU, B. The postmethod condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. **TESOL Quarterly**, v. 28, n. 1, p. 27-48, 1994.

_____. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560 2001.

_____. A postmethod perspective on English language Teaching. **World Englishes**, v. 22, n. 4, p. 539-550, 2003.

_____. Dangerous liaison: globalization, empire and TESOL. In: EDGE, J. (Ed.). **(Re)Locating TESOL in an Age of Empire**. London: Palgrave/Macmillan, 2006, p. 1-32

_____. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2008.

_____. A linguística aplicada na era da globalização. In: LOPES, L. M. L. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 129-148.

_____. Individual identity, cultural globalization and teaching English as an international language: the case for an epistemic break. In: ALSAGOFF, L. et al. (eds.). **Teaching English as an international language: principles and practices**. New York: Routledge, 2012, p. 9-27.

_____. Afterword: rethinking global perspectives and local initiatives in language teaching. In: SAID, B. S.; ZHANG, L. J. (Ed). **Language teachers and teaching: global perspectives and local initiatives**. New York: Routledge, 2013, p. 317-323

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and principles in language teaching**. New York: Oxford University Press, 2003.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da educação**. São Paulo: Cortez, 2011.

PRITCHARD, A. **Ways of learning** – Learning theories and learning styles in the classroom. Londres: Routledge, 2009.

PORTILHO, E. **Como se aprende** Estratégias, estilos e metacognição. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. **Approaches and methods in language teaching**. Reino Unido: Cambridge University Press, 2001.

RICHARDS, J. The Secret Life of Methods. **TESOL Quarterly**, v. 18, n. 1, p. 7-23, mar. 1984.

SCHUNK, D. H. **Learning theories** – an educational perspective. Londres: Pearson, 2012.