

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA E A PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO: LIDANDO COM AS DIFERENÇAS E O SABER LOCAL

Geralda dos Santos Ferreira¹

RESUMO

Por muitos anos, o ensino de língua inglesa no Brasil tem importado métodos que se mostram distantes do nosso contexto social e, normalmente, são direcionados a grupos específicos. É também notória a lacuna que o ensino de língua inglesa tem deixado nas escolas regulares públicas e privadas. Nesse contexto, o papel do professor de língua estrangeira precisa ser repensado, levando em consideração a relação entre teoria e prática. Assim sendo, este estudo aborda a formação do professor de língua estrangeira no sentido de se pensar uma prática que considere as diferenças entre os indivíduos e privilegie o conhecimento local, visando uma aprendizagem significativa.

Palavras-chave: Ensino de língua inglesa. Pedagogia pós-método. Formação do professor de línguas. Saber Local.

ABSTRACT

For many years, English language teaching in Brazil has imported methods that are distant from Brazilian context and usually they are target to specific groups. In this context, foreign language teachers' role needs to be rethought, taking into account the relationship between theory and practice. It is also notorious the gap of English language teaching in public and private regular schools. Therefore, this study addresses the teacher education of foreign language in order to think about a practice that considers the differences between individuals and favors local knowledge aiming at a meaningful learning.

Key-words: English language teaching. Post methods pedagogy. Teacher education. Local knowledge.



¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos - PPGEL da Universidade Federal de Uberlândia. *E-mail:* gerysf@hotmail.com.

INTRODUÇÃO

Temos observado, no decorrer dos anos, que o ensino de língua inglesa no Brasil tem tido uma prática que prioriza métodos que parecem não conseguir lidar com aspectos relacionados ao contexto social em que está inserido o aprendiz.

Observamos também que à medida que novos métodos de ensino surgem, suas propostas podem até produzir certo impacto no processo de ensino-aprendizagem ou, até mesmo, podem contribuir em alguns aspectos, mas não conseguem corresponder de forma efetiva aos anseios e necessidades dos aprendizes de língua inglesa. Entendemos que esses métodos, normalmente, têm como alvo um determinado grupo de aprendizes, uma vez que abordam uma realidade específica de um contexto social que na maioria das vezes se mostra distante da nossa (RICHARD & ROGERS, 2001).

Assim sendo, ao abordar uma perspectiva diferente do ensino formatado, Kumaravadelu (2001) afirma ser necessária a compreensão de tudo que integra o contexto local, a possibilidade dos professores construírem sua própria prática, além de uma promoção da busca pela identidade e da transformação social. Deste modo, ao considerar um possível rompimento da relação dependente dos professores com a teoria, entendemos que esta não é uma tarefa simples, pois isso demandaria, além de uma preocupação dos cursos de formação em discutir questões que envolvem as barreiras existentes entre a prática e a teoria, a vontade do docente em procurar conhecer o seu contexto de ensino.

Nessa perspectiva, temas como “contexto social, individualidade, diferenças e diversidade” podem até fazer parte de debates acadêmicos, mas nem sempre atingem o ponto desejável de possibilitar ao futuro professor ter certo preparo para lidar com as questões concernentes a eles. Assim sendo, quando o docente não tem uma base que lhe permita se adaptar ao contexto de ensino, os alunos são obrigados a se adaptarem à sua prática de ensino. (ARROYO, 2007).

Para exemplificar a distância entre teoria e prática, citamos o método de ensino de língua estrangeira, denominado “abordagem direta” ou “método direto”, o qual apresenta como uma de suas características o uso exclusivo da língua alvo nas salas de aula, portanto, a ênfase desse método consiste em promover um apagamento da língua materna em função da língua alvo (LEFFA, 1988).

Entendemos que para alguns alunos a abordagem direta pode ter contribuído com o seu processo de construção de conhecimentos, pois possibilitava uma prática mais efetiva da



língua, porém ela não considerava a complexidade que envolve a aprendizagem de outra língua e partia de uma premissa de que todos os indivíduos conseguiriam aprender uma língua estrangeira ao deixar de usar sua língua materna, a qual faz parte de sua identidade (CORACINI, 1997).

Nesse sentido, outro ponto apresentado por Kumaravadivelu (2001), a questão da busca da identidade do indivíduo não pode ser discutida sem mencionar a globalização que tem ocorrido de forma mais rápida devido ao uso da tecnologia digital que permite a interação entre povos distantes; portanto, há algum tempo já é possível conhecer outros povos e seus costumes sem ter de percorrer longas distâncias.

Por outro lado, embora se possa pensar que as diferenças entre os povos sejam minimizadas com a globalização, o que nos parece claro é que essas diferenças podem tornar-se mais evidentes à medida que conhecemos outras culturas (FEATHERSTONE, 1996) e, assim, a linguística aplicada (doravante LA) contemporânea tem a oportunidade de olhar para toda essa diversidade social e cultural e o seu impacto no ensino de línguas. Porém, entendemos que o tema “globalização cultural” ainda não foi captado de modo significativo pelos linguistas, o que seria interessante se ocorresse, considerando que o inglês é a língua da globalização (KUMARAVADIVELU, 2006). Nessa perspectiva, entendemos que o tema globalização pode ser usado como um incentivo a mais para que o ensino de língua inglesa seja valorizado, não só pelos alunos, mas também pelo sistema educacional.

Abordando ainda a globalização, entendemos que é necessário mencionar a questão da identidade cultural que deve ser preservada na interação intercultural, portanto, a LA deveria investir nos debates e pesquisas sobre o saber local nas aulas de língua inglesa.

Considerando, então, o saber local, compreendemos que pensar o ensino de língua inglesa sem desprezar o conhecimento e a experiência do aluno e do professor pode ser um fator fundamental para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, é necessário que os estudos da LA avancem, contrariando o que tem ocorrido como afirma Rajagopalan (2006): “A inabilidade da teoria em lidar com a especificidade de contextos locais fica evidente nas polêmicas, em diferentes partes do mundo, sobre a questão do planejamento linguístico” (RAJAGOPALAN, 2006, p.164).

Assim sendo, tendo em vista a problemática apresentada nesta introdução, temos como objetivo, neste estudo, discutir algumas questões que envolvem a LA, o ensino de língua estrangeira no Brasil e, mais especificamente, o ensino de língua inglesa, considerando a necessidade de priorizar o saber local e as diferenças.

Na primeira seção, abordamos a questão do material didático de língua inglesa utilizado nas escolas de nosso país.



1. Lidando com a questão do material didático

No Brasil, o ensino de línguas não está delegado somente a profissionais graduados em cursos de línguas, pois o sistema permite que escolas de idiomas contratem professores sem formação acadêmica. Não raramente, podemos observar anúncios de algumas escolas de idiomas procurando por professores que tenham graduação em língua estrangeira ou vivência no exterior como se um desses requisitos pudesse substituir o outro.

Outro aspecto referente às escolas de idiomas é que elas tentam impor um método de ensino que deve ser seguido pelo professor e, de fato, elas apresentam materiais didáticos próprios, produzidos em grande escala, para serem usados em suas franquias ou importam livros da Inglaterra ou Estados Unidos, no caso do ensino de língua inglesa. Assim sendo, os cursos de idiomas disponibilizam livros que foram elaborados para que os professores sejam treinados para seguir determinado método e usá-lo rigorosamente em suas aulas.

Da mesma forma, os responsáveis pelo ensino de língua inglesa nas escolas regulares, públicas e privadas, procuram buscar no livro didático um suporte para suas aulas, um material com um conteúdo adequado para a aprendizagem, embora não tenham o mesmo rigor das escolas de idiomas quanto ao treinamento dos professores como observamos nas escolas de idiomas.

Assim sendo, considerando o uso do livro didático como suporte para o professor, entendemos que ele é uma ferramenta que não pode ser ignorada por uma classe que se considera sobrecarregada e desvalorizada pelo sistema como um todo, sem tempo para preparar aulas e até mesmo construir um currículo, observando seu contexto de ensino. Porém, não podemos deixar de pensar em como tem sido o aproveitamento do material didático nas salas de aulas, como os alunos constroem conhecimento, ou seja, qual tem sido a resposta.

Nesse sentido, o que temos observado em relação ao ensino de língua inglesa na rede pública é que as escolas não têm sido bem sucedidas nessa tarefa, pois o que notamos, frequentemente, são alunos frustrados com a aprendizagem e professores que não são muito bem preparados para ensinar a língua (LEFFA, 2011). Como consequência, o que frequentemente temos observado é uma busca por escolas de idiomas por aqueles que conseguem bancá-las porque essas escolas apresentam um diferencial em relação às escolas públicas como o número reduzido de alunos nas turmas, professores com experiência no exterior e salas adaptadas para o ensino.



Entretanto, quando os alunos da rede pública entram na sala de aula de um curso de inglês podem apresentar dificuldades para se enquadrarem no mesmo perfil dos outros alunos, pois uma grande parte dos alunos que frequentam escolas de idiomas são aqueles que aprendem inglês desde a infância ou alunos que conseguem fazer intercâmbio no exterior; enfim, alunos com realidades bem diferentes.

Nessas circunstâncias e, considerando as dificuldades não só econômicas, mas também sociais e culturais, entendemos que seria mais oportuno ao aluno de escola pública usufruir de um ensino respeitável de língua inglesa na própria escola regular, no ensino fundamental e médio. Nesse sentido, considerando as escolas públicas, como poderíamos ter um ensino de língua que de alguma forma contribuísse para a competência linguística do aluno em vez de se constituir como um mero figurante no calendário escolar (Oliveira, 2009)?

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para linguagens, códigos e suas tecnologias no ensino médio determinam que as competências e habilidades a serem desenvolvidas em língua estrangeira moderna sejam: representação e comunicação; investigação e compreensão; e contextualização sociocultural. Nesse sentido, observamos que alguns livros didáticos são produzidos com o intuito de corresponder a esses parâmetros, mas o que temos visto, entretanto, é que alguns objetivos não têm sido alcançados e uma desculpa recorrente é que os professores são despreparados e os alunos desmotivados. Desta forma, parece que o problema está, também, relacionado aos cursos de formação e, assim, seriam necessários planejamentos que vislumbrassem perspectivas de mudanças no perfil dos futuros professores, assunto que trataremos mais adiante.

Na próxima seção, discutimos algumas ideias sobre aplicação de um mesmo método de ensino de língua inglesa para diferentes contextos.

2. Diferentes contextos e um mesmo método de ensino de língua

Cada vez mais, tomamos consciência de que temos que lidar com diferenças, pois cada indivíduo é único. Ignorar a diversidade cultural em uma sala de aula pode tirar da escola a possibilidade de valorização do ser humano, como aponta Leite (2002):

Se a educação escolar não se transformar, quebrando o tradicionalismo que a caracteriza e englobando na sua cultura, subculturas de populações ou grupos que até há pouco tempo ignorava, ou que lhe eram estranhas, bem como questões das realidades locais e mundiais, está sujeita, pelo menos a duas situações: (1) perder uma das razões da sua existência e que é a de contribuir para uma educação para todos; (2) ser um veículo de marginalização de certos grupos sociais e obrigá-los a um processo de assimilação,



sujeitando-os a uma perda das suas identidades culturais (LEITE, 2002, p.97).

Portanto, ao constatar quão diferentes são as culturas e os indivíduos que as integram temos que nos conscientizar que um mesmo método não pode ser aplicado a todas as pessoas, ou seja, não podemos criar um modelo que atenda a todos os aprendizes de uma mesma língua. Se assim o fizermos, estaremos perdendo a oportunidade de incrementar o ensino de língua estrangeira pautados naquilo que deveria ser o cerne do processo de ensino e aprendizagem: o indivíduo.

Considerando os contextos diferentes, tomemos como exemplo uma escola de uma metrópole e uma escola de uma zona rural. O aluno da metrópole tem oportunidade de utilizar transportes coletivos como o metrô, fazer compras em grandes supermercados e conviver com problemas de poluição, violência, etc. O aluno da zona rural, por outro lado, pode andar a cavalo, tomar banho no rio, fazer suas compras em pequenas mercearias, etc. Entretanto, apesar das diferenças entre esses dois alunos, os livros didáticos utilizados pelas escolas públicas não são escolhidos considerando essa questão. Desta forma, alunos de uma escola na zona rural e alunos de uma metrópole podem estudar língua inglesa utilizando um mesmo método, um mesmo livro que é produzido para um indivíduo de classe média, que tem acesso aos mais avançados recursos tecnológicos, que frequenta redes de *fast food* e aeroportos, ou seja, que consegue se identificar com o que é apresentado nos material didático. Nesse panorama, como esperar que um aluno da zona rural tenha condições de contextualizar o que está aprendendo se o apresentamos a uma realidade distante da sua?

Assim sendo, a fim de discutir o motivo da aplicação de métodos que não consideram as diferenças, observamos na história da França o Iluminismo, movimento surgido naquele país, no século XVII, que tinha como lema, “igualdade, liberdade e fraternidade”.

Os filósofos iluministas entendiam que um pensamento racional poderia contribuir para um aperfeiçoamento do homem e, desta forma, a razão poderia levar a uma homogeneização da humanidade (SZALAY, 2016).

Nesse sentido, os pensadores iluministas acreditavam que se todos fizessem parte de uma sociedade justa com direitos iguais, seriam realizados como seres humanos. Essas ideias acompanharam as nações colonizadoras, que tentaram impor seu modo de vida às nações colonizadas (CANAGARAJAH, 2005).

De fato, entendemos que o Iluminismo procurava difundir que todos deveriam ter direitos iguais; entretanto, o que realmente prevaleceu foi a ideia de que todos deveriam ser iguais no sentido de serem moldados em um mesmo molde. Assim sendo, o sistema educacional dos países influenciados pelo Iluminismo parece que tem trabalhado, desde então,



com a ideia de que todos têm direito ao mesmo tipo de educação; direito de receber o mesmo formato de ensino (FERREIRA, 2014).

Porém, entendemos que a igualdade reside no respeito às diferenças, na observação dos direitos individuais e coletivos e não em receber o mesmo tipo de ensino; portanto, o sistema educacional deveria rever suas práticas, como a LA deveria voltar-se mais para o campo de pesquisa, valorizando opiniões e a experiência de quem ali está; ao contrário do que tem ocorrido, como afirma Rajagopalan (2006): “Em última instância, o descaso para com a opinião leiga que, conforme vimos, tornou-se marca registrada da linguística moderna, tem a ver com o modo como a disciplina tem lidado com o social (RAJAGOPALAN, 2006, p. 155)”.

Desta forma, entendemos que os cursos de graduação em letras deveriam propiciar aos professores em formação oportunidades de ir a campo, não somente para fazer os estágios convencionais em que eles assistem aulas de outros professores e depois fazem um plano de aula e o executam; mas também, para pesquisar as condições de trabalho, o contexto de ensino e como é utilizado o material didático (TARDIF, 2008).

Compreendemos que nessas condições o graduando poderia ser não apenas um aluno estagiário, mas um pesquisador que após ter contato com a teoria nas universidades estaria em condições de fazer um diagnóstico da realidade do ensino de língua estrangeira, antes mesmo de assumir uma sala de aula. Nessa perspectiva, o confronto com a realidade poderia possibilitar ao professor em formação o preparo para um contexto constituído por diferenças e necessidades específicas.

Na próxima seção, abordamos a questão da valorização do saber local no ensino e aprendizagem de línguas.

3. Reconstruindo o saber local

Como já mencionamos, em um mundo globalizado, a tendência é que as grandes potências influenciem os povos com uma força menos significativa no cenário mundial: assim as ideias dos “grandes” são facilmente absorvidas pelos “menores” – isso ocorre com a moda, cinema, música, economia, etc. Da mesma forma, o sistema educacional desses países tende a aceitar os modelos das nações mais influentes, deixando de considerar o conhecimento de seu próprio povo.

No Brasil, por muitos anos, o ensino de língua inglesa tem adotado métodos desenvolvidos por ingleses e norte-americanos, o que pode ter tido respaldo na seguinte questão: Não teria o falante nativo mais condições de ensinar sua língua ou mesmo de criar os melhores métodos de ensino para aprendizes de outras culturas?



Assim, retomando a questão de que os países colonizadores espalharam as ideias dos iluministas, verificamos que junto com essas ideias foram também impostos modelos de saúde e educação, como aponta Canagarajah (2005): “Ao difundir os valores do iluminismo as potências europeias estabeleceram suas instituições de governo, saúde, e educação, as quais suprimiram o conhecimento local em diversos domínios” (CANAGARAJAH, 2005, p.6, tradução da autora) ².

Nessa perspectiva, verificamos que ao impor sua forma de pensar, os colonizadores ignoraram o saber local, desprezando o conhecimento e a sabedoria das pessoas que eram os principais personagens, daqueles que conheciam a realidade local mais do que qualquer intelectual. Nessa ótica, pensando no ensino de línguas, entendemos ser necessário ouvir as vozes daqueles que são os mais interessados no processo de ensino e aprendizagem, os próprios aprendizes, oriundos de contextos diferentes e obrigados a trabalhar com um método de ensino de língua inglesa preparado por quem não experimentou o processo de aprendizagem do inglês como segunda língua, os falantes nativos (MOITA LOPES, 2006).

Nesse panorama, entendemos que sem dar ênfase às necessidades e dificuldades do aprendiz, é difícil para os teóricos propor métodos de ensino que alcancem os diferentes contextos. Assim sendo, retornando, então, aos já “consagrados” métodos, não pretendemos ignorar o valor e o espaço que eles têm no ensino de língua e a sua contribuição com o processo de aprendizagem de língua estrangeira, contudo, compreendemos que o currículo deveria ser elaborado a partir das experiências vividas em sala de aula e dos significados produzidos por elas (MELLO, 2012). Nesse sentido, a valorização do conhecimento local e o contexto vivido podem ser relevantes na construção de um currículo de ensino que priorize a realidade dos alunos. Porém, para que ocorra uma mudança na elaboração do currículo, a LA teria de romper com a tradição imposta pelas forças dominantes, saindo do global para o local.

Entendemos que o conhecimento local ainda não foi erradicado, mas esse não é um conhecimento puro porque quase todas as comunidades estão integradas em uma rede global de comunicação (KUMARAVADIVELU, 2004). É neste ponto que a LA pode atuar, lançando um olhar para o saber local, para as crenças dos docentes e discentes, lidando com a prática e a teoria, não só tentando colocar a teoria em prática, mas buscando na prática dos docentes e discentes, inspiração para novas práticas de ensino. Nessa perspectiva, “o conhecimento local tem de ser verdadeiramente reconstruído através de um processo contínuo de negociação, de reinterpretação crítica e aplicação imaginativa” (CANAGARAJAH, 2005).

² Do original: In spreading the enlightenment values European powers set up their institutions of governance, jurisprudence, health, and education here that systematically suppressed the local knowledge in diverse



Na próxima seção, discutimos o papel do professor em uma pedagogia que se propõe a ir além dos métodos de ensino de línguas que são impostos.

4. O papel do professor na pedagogia pós-método

Embora tenhamos direcionado, até o momento, algumas críticas aos métodos importados de ensino de língua, não pretendemos afirmar que uma pedagogia pós-método possa estar totalmente desvinculada de outras teorias de aprendizagem; mas entendemos que o professor, junto com seus alunos tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem.

Entendemos ser necessário que o docente não se deixe levar por modismos ou até mesmo por imposição de algumas autoridades do sistema educacional que tentam estabelecer métodos que lhes são mais convenientes. Assim sendo, Kumaravadivelu, (2004) afirma que o termo pedagogia é usado não só para questões relacionadas às estratégias de sala de aula e materiais didáticos, mas também com experiências que tenham uma abordagem histórica, política e sociocultural que podem influenciar direta ou indiretamente o ensino da língua alvo. A partir dessa definição, o autor visualiza uma pedagogia pós-método como um sistema tridimensional que é constituído por três parâmetros: “particularidade, praticabilidade e possibilidade”.

Em relação ao primeiro parâmetro, “a particularidade”, é preciso que a LA esteja atenta às particularidades que envolvem o ensino de língua estrangeira, como pontua Kumaravadivelu, (2004): “Isto é, a didática de línguas para ser relevante, deve ser sensível a um grupo particular de alunos buscando um determinado conjunto de metas dentro de um contexto institucional particular incorporado a um sociocultural particular (KURAMAVADIVELU, 2004, p.538. tradução da autora)”³.

Nesta ótica, ao se tornar sensível às diferentes necessidades de determinados grupos, tem-se mais condições de oferecer um ensino que seja mais apropriado às demandas de grupos particulares. Nesse sentido, o professor deve estar ciente que irá lidar com indivíduos diferentes, com histórias de vidas variadas e com necessidades e propósitos diversos. Portanto, é necessário conhecer o grupo com o qual se irá trabalhar, a fim de buscar meios que viabilizem a aprendizagem.

³ Do original: That is to say, language pedagogy, to be relevant, 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.



Outro parâmetro da pedagogia tridimensional é a pedagogia de “praticabilidade” que aponta a relação entre teoria e prática. Kumaravadivelu (2004) sugere que os professores construam suas teorias pessoais ao testar, interpretar e julgar a utilidade das teorias profissionais. Isso leva à questão da autonomia do professor que muitas vezes é ignorada por eles mesmos, pois preferem delegar a outros a tarefa de lidar com questões teóricas, talvez por comodidade, ou medo de enfrentar situações novas.

Geralmente, a dificuldade em lidar com a teoria reside no fato de que esta se encontra muito distante da realidade de quem deve aplicá-la, citando como exemplo, um professor que durante anos vivenciou um ensino fundamentado no estruturalismo e, em determinado momento, passa a usar um método de “abordagem comunicativa”. Nesse panorama, ainda que receba um treinamento, ele terá dificuldades em lidar com o método proposto, pois suas crenças, provavelmente, estarão depositadas nos métodos que vivenciou (BARCELOS, 2006). Portanto, entendemos que “praticabilidade” é tornar prática a situação do docente em frente aos seus desafios pedagógicos, é permitir uma compreensão geral do que envolve a prática de ensino de língua inglesa e tornar esse profissional capaz de decidir o caminho a seguir, escolher as teorias que lhe convém, ou simplesmente, adotar o seu próprio método. Nesse sentido, o professor pode desenvolver uma maturidade profissional que lhe dará condições de examinar e avaliar o seu contexto de ensino e, assim, optar pelos métodos mais adequados à sua prática e a prática dos alunos.

O terceiro parâmetro, a pedagogia da “possibilidade” é definida por Kumaravadivelu (2004) como aquela que dá poder aos participantes e aponta para a necessidade de desenvolver teorias, formas de conhecimento e práticas sociais que trabalham com as experiências que as pessoas trazem para o cenário pedagógico. A pedagogia da possibilidade vista por este ângulo traz novamente à tona a questão do saber local que não deve ser desprezado, mas sim aliado a teorias que deem espaço para o conhecimento do docente e dos próprios aprendizes de língua.

Na prática, observamos que tudo se resume a ouvir a voz de quem tem um papel importante na busca do conhecimento, daquele que lida de frente com os problemas do processo de ensino-aprendizagem, o professor. Entretanto, dar voz ao professor, significa, primeiro, criar condições para que ele saiba se posicionar, que ele tenha poder de decisão e escolha.

Ainda sobre a pedagogia da possibilidade, Kumaravadivelu (2004), afirma que ela também está relacionada com a identidade individual, pois o ensino de línguas oferece aos seus participantes desafios e oportunidades para uma busca contínua de subjetividade e identidade própria. Nessa ótica, o ensino de língua estrangeira pode possibilitar aos alunos o



conhecimento da cultura de outros povos e, ao fazer isso, eles podem ter condições de olhar para sua própria cultura, num processo que leva o indivíduo a lidar com sua própria identidade.

Assim sendo, nesse panorama, consideramos importante o aluno conhecer as manifestações de outros povos, entretanto, assimilar suas culturas pode significar perder um pouco da identidade do indivíduo e, por esse motivo, entendemos ser necessário um olhar crítico do aluno frente a cultura do outro. Assim, em vez de propiciarmos um ambiente para a assimilação da cultura do outro, poderemos ter um ambiente para problematizarmos questões culturais. Nesse sentido, entendemos que se dermos oportunidade aos alunos de olhar para seu contexto e o de outras culturas, estaremos criando condições para que eles se posicionem frente às diferenças, sejam conscientes de sua própria identidade e demonstrem respeito por outros povos (Oliveira, 2009).

Finalizando, compreendemos que o perfil do professor “pós-método” pode ser definido como aquele que pesquisa, que é consciente de que não deve tornar-se refém de um único método e que cria condições para o aluno conhecer a cultura do outro que é proveniente de um país que tem a língua alvo como oficial sem perder sua própria identidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois de expormos e analisarmos algumas questões que envolvem a LA e a formação do professor de língua inglesa, pensando em uma pedagogia pós-método, entendemos que um dos caminhos seria a fomentação de propostas para que os cursos de formação de professores pensassem uma prática que privilegiasse o conhecimento local e o global. Assim sendo, ao pensar que lidamos com indivíduos provenientes de contextos diferentes, métodos para o ensino de língua inglesa, elaborados para o consumo em massa, podem não ser bem-sucedidas em seu propósito. Nessa perspectiva, compreendemos que o professor que trabalha diariamente no campo, que lida com as questões da aprendizagem é um pesquisador em potencial da LA. Do mesmo modo, os futuros professores poderiam investir no campo de pesquisa, saindo da teoria para a prática, não apenas para cumprir um plano de aula, mas para conhecer a realidade escolar e observar os conflitos do ensino de língua (TARDIF, 2008).

Também entendemos que é necessário pensar o ensino de línguas como um instrumento de formação de alunos conscientes de sua própria identidade, que conseguem lidar com outras culturas com um olhar crítico, posicionando-se em relação a elas e a sua própria cultura. Nesse sentido, abordando, especificamente, o ensino de língua inglesa,



entendemos este não pode ser um instrumento para supressão da identidade do aluno, em um processo de assimilação da cultura do outro (Moita Lopes, 1996).

Finalmente, nas aulas de língua inglesa, é importante considerar as vozes daqueles que vivenciam o processo de ensino e aprendizagem e criar condições para que o professor em formação questione as abordagens de ensino e sua aplicabilidade nos diferentes contextos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, G. M. **Indagações sobre currículo. Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo**. Brasília: Ministério da Educação Secretaria de Educação Básica, 2007.

BARCELOS, A. M. F. Cognição de professores e alunos: Tendências recentes na pesquisa de crenças na pesquisa sobre ensino e aprendizagem de língua. In: Abraão, M. H. V. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais, códigos e suas tecnologias. Língua estrangeira moderna**. Brasília: MEC, 1999. p. 49-63.

CANAGARAJAH, A.S. **Reclaiming the local in Language Policy and Practice**. Mahwah: Erlbaum, 2005.

CORACINI, M. J. Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade. In: **Letras & Letras**, Uberlândia, MG, vol.14, nº 1, p.153-169, 1997.

FEATHERSTONE, M. **Localismo, globalismo e identidade cultural**. Revista Sociedade e Estado, v11, n1, p. 09-42, jan. / jun. 1996.

FERREIRA, G. S. **Avaliação da aprendizagem: diagnóstico e reflexão**. Revista Duc in Altum, Muriaé, volume 13, nº 1, p. 87-101, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1999.

LEFFA, Wilson J. Metodologia do ensino de línguas. In BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: O ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988. p. 211-236.

KUMARAVADIVELU, B. (2001), Toward a Postmethod Pedagogy. **Tesol Quartely**, 35 (4): 537-60.

LEFFA, J. V. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. In: LIMA, D. C. (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola, 2011.

LEITE, C. **O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português**. S.l.: Fundação Calouste Gulbenkian – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Lisboa, 2002. p. 97.

MELLO, D.M. **Histórias de Subversão do currículo, conflitos e resistências: Buscando espaço para a formação do professor na aula de Língua Inglesa do Curso de Letras**. 2005. 225 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) - LAEL, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em:



<https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/13809/1/Tese2003.pdf>. Acesso em 01/07/19.

SZALAY, J. What Was the Enlightenment? **LIVE SCIENCE**. 7 de jul. de 2016. Disponível em: <https://www.livescience.com/55327-the-enlightenment.html>. Acesso em: 05/07/19.

MOITA LOPES, L.P. Linguística Aplicada e a vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

_____. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

OLIVEIRA, L.A. Ensino de língua estrangeira para jovens e adultos na escola pública. In: LIMA, Diógenes Cândido de (org.). **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa. Conversas com especialistas**. São Paulo: Parábola. p. 21-30, 2009.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L (Org.): **Por Uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, p. 149-168, 2006.

RICHARDS, J. C. & RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.

TARDIF, M.. Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. **Anais do XIV ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores**. XIV ENDIPE, 27 a 30 de abril de 2008. PUC/Porto Alegre, RS. (p.17-46), 2008.

Artigo recebido em: 05/07/2019.

Artigo aceito em: 27/08/2019.

