

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO



PARA ALÉM DO MÉTODO: A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO NO ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA EM UMA TURMA REGULAR DE 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

CURITIBA
2020

PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO

PARA ALÉM DO MÉTODO: A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO NO ENSINO
DE LÍNGUA INGLESA EM UMA TURMA REGULAR DE 2º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras. Área de concentração em Estudos Linguísticos. Linha de pesquisa: Linguagens, Culturas e Identidades: Ensino e Aprendizagem.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim.

CURITIBA
2020

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Macedo, Patricia Helena Haas de

Para além do método : a perspectiva do pós-método no ensino de língua inglesa em uma turma regular de 2º ano do ensino fundamental. / Patricia Helena Haas de Macedo. – Curitiba, 2020.

Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Profª. Drª. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

1. Língua inglesa (Ensino fundamental) – Estudo e ensino. 2. Língua inglesa - Métodos de ensino. 3. Capacidade de aprendizagem. I. Brahim, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos, 1972 -. II. Título.

CDD – 428



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7


TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO** intitulada: **PARA ALÉM DO MÉTODO: A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO NO ENSINO DE LINGUA INGLESA EM UMA TURMA REGULAR DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua **APROVAÇÃO** no rito de defesa.

A outorga do título de mestre está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 20 de Fevereiro de 2020.


ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


DENISE AKEMI HIBARINO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -
40001016016P7

ATA Nº965


ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRE EM LETRAS

No dia vinte de fevereiro de dois mil e vinte às 14:00 horas, na sala Sala Homero de Barros - 1º andar, R. General Carneiro, nº 460 - Ed. D. Pedro I, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestranda **PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO**, intitulada: **PARA ALÉM DO MÉTODO: A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO NO ENSINO DE LINGUÁ INGLESA EM UMA TURMA REGULAR DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, sob orientação da Profa. Dra. **ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM**. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná em LETRAS, foi constituída pelos seguintes Membros: **ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)**, **DENISE AKEMI HIBARINO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)**, **EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)**. A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela **APROVAÇÃO**. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestre está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, **ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM**, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 20 de Fevereiro de 2020.


ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Presidente da Banca Examinadora (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


DENISE AKEMI HIBARINO
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)


EDUARDO HENRIQUE DINIZ DE FIGUEIREDO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

À minha querida mãe, Anerzina, e aos meus amados, esposo Paulo Cezar e filhos João Vitor e Artur Cesar. Também, à minha querida tia e madrinha, Helena Haas Cordeiro (in memoriam).

AGRADECIMENTOS

À Deus por me fortalecer em toda minha trajetória como professora e durante o percurso no Mestrado.

Aos meus amados, esposo Paulo Cesar e filhos João Vitor e Artur Cesar, que pacientemente e com muito amor, me compreenderam e apoiaram, sempre acreditando que tudo iria dar certo e que eu conseguiria alcançar meus objetivos com sucesso.

Aos meus pais por sempre me incentivarem a estudar e acreditarem no meu potencial. Em especial à minha mãezinha Anezina que mesmo com pouca escolarização, sempre compreendeu a importância de se estudar e não mediu esforços para me ajudar a concretizar o meu sonho de ser professora de língua inglesa e um dia me tornar Mestre nesta mesma área de ensino.

À minha querida tia e madrinha, Helena Haas Cordeiro (in memoriam), que, mesmo não estando mais presente entre nós fisicamente, sempre foi e ainda é minha inspiração como mulher, mãe, professora, leitora crítica... Foi ela quem me iniciou no campo da leitura e linguística, que me apresentou os primeiros livros que li em minha tenra infância e que me motivou a tornar-me professora de línguas, assim como ela. Certamente, iluminou meu caminho nesta linda e árdua jornada.

Do mesmo modo, a todos os meus amigos, familiares e colegas de trabalho por compreenderem minhas ausências e por proferirem palavras de incentivo durante todo o percurso.

Aos professores que fizeram parte de minha história de vida; muitos deles foram inspiradores e decisivos para que eu nunca desistisse de ser uma profissional da educação e sempre buscasse ser melhor em tudo o que eu fizesse por meus alunos.

Em especial, aos professores do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Paraná que tanto agregaram conhecimento em minha trajetória: Professora Dra. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, Professor Dr.

Eduardo Henrique Diniz de Figueiredo, Professor Dr. Francisco Carlos Fogaça e Professora Dra. Ana Paula Marques Beato-Canato. Também agradeço aos professores da UFPR que, anteriormente ao Mestrado e durante o percurso, me inspiraram e contribuíram para minha formação docente: Professora Dra. Clarissa Menezes Jordão, Professora Dra. Mariza Riva de Almeida, Professora Dra. Angela Maria Hoffmann Walesko, Professora Dra. Juliana Zeggio Martinez e tantos outros que marcaram minha história de vida no curso de Letras-Ingês e nos cursos de formação continuada desta universidade que sempre fiz questão de participar.

Um agradecimento especial à minha orientadora Professora Dra. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim que, além de fazer parte do quadro de professores acima que contribuíram para meu crescimento como pesquisadora durante o Mestrado, sempre me incentivou e acreditou no meu potencial como professora-pesquisadora, me dando liberdade e autonomia para produzir minha pesquisa e construir com agentividade meu próprio caminho e identidade.

À instituição particular de ensino que abriu as portas para realização de minha pesquisa e, em especial, à professora colaboradora desta pesquisa, fictícia e carinhosamente chamada de Lourdes, que propiciou momentos engrandecedores para mim e para a produção desta dissertação. Aprendi e aprendo muito com ela, sendo eternamente grata por compartilhar comigo tantos aprendizados.

Um último agradecimento à professora Denise Akemi Hibarino que me apresentou ao Pós-método em um curso de especialização que cursei e foi minha grande inspiração para seguir adiante em meus estudos, bem como a me candidatar ao Programa de Pós-graduação da UFPR. Seus conhecimentos, incentivo e amizade de longa data me fortaleceram e contribuíram para que eu chegasse até aqui.

Ninguém começa a ser professor numa certa terça-feira às quatro horas da tarde... Ninguém nasce professor ou marcado para ser professor. A gente se forma como educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática.

Paulo Freire

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo investigar a construção, possíveis potencialidades e limitações da perspectiva do Pós-método (PM) - condição construída pelo professor e não necessariamente inerente ao seu trabalho - nas aulas de Língua Inglesa (LI) no contexto de uma turma regular de segundo ano do Ensino Fundamental, em uma grande escola particular de Curitiba. Como aporte teórico, este estudo está baseado principalmente nos conceitos de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003a/b, 2006, 2012a/b) e Canagarajah (1999, 2009), dentre outros autores, que defendem a perspectiva do PM em oposição aos métodos que por muito tempo, e talvez ainda hoje, norteiem e/ou tolhem o trabalho do professor de Língua Estrangeira, em especial, neste estudo, os de Língua Inglesa. Por meio de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2015) com bases interpretativas (LUDKE, 1986; DENZIN & LINCOLN, 2006) e observação participante (MASON, 2002), realizada no segundo semestre de 2018, observei a prática de uma professora de LI numa turma de 2º ano do ensino fundamental regular em uma grande escola particular de Curitiba, tentando perceber como o PM foi construído em suas aulas. Além disso, busquei compreender como os parâmetros da particularidade, possibilidade e praticidade (os 3 Ps) e as macroestratégias, ambos propostos por Kumaravadivelu (2003a, 2006) emergiram nas atividades, projetos e discussões realizadas em sala de aula. Nas considerações finais, para retomar as perguntas norteadoras desta pesquisa, procurei adotar uma postura crítica e reflexiva sobre o aprendizado da LI que leve em consideração alternativas para problemas e necessidades locais, valorizando sobremaneira a autonomia (FREIRE, 2018 [1996]) e a agência docente (BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; JORDÃO, 2013; HIBARINO, 2018). Finalmente, concluo este estudo apontando que o trabalho docente de LI, inserido no contexto de uma instituição particular de ensino, ainda que com algumas possíveis restrições e limitações, pode também ser (des)construído, ressignificado e transformador.

Palavras-chave: Ensino e aprendizagem. Língua Inglesa. Métodos e abordagens. Pós-método. Agência docente.

ABSTRACT

This research aims at investigating the construction, potentialities and limitations of the Post-method (PM) perspective - a condition built by the teacher and not necessarily inherent in his/her work - in English Language (EL) classes in the context of a regular 2nd year classroom at a large private elementary school in Curitiba. As a theoretical basis, this study is focused mainly on the concepts of Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003a/b, 2006, 2012a/b) and Canagarajah (1999, 2009), among other authors, who defend the perspective of PM as opposed to methods that for a long time, and perhaps even today, guide and/or hamper the work of the foreign language teacher, especially in this study, the English language ones. Through a qualitative research of ethnographic nature (ANDRÉ, 2015) with interpretative basis (LUDKE, 1986; DENZIN & LINCOLN, 2006) and participant observation (MASON, 2002), this study was carried out in the second half of 2018, when I observed the practice of an English teacher at a 2nd year classroom of a large private elementary school in Curitiba, trying to understand how the PM was built in her classes. In addition, I sought to comprehend how the parameters of particularity, possibility and practicality (the 3 Ps) and macrostrategies, both proposed by Kumaravadivelu (2003a, 2006) emerged in classroom activities, projects and debates. In my concluding remarks, in order to review the guiding questions of this research, I tried to adopt a critical and reflexive stance on the learning of English language that takes into consideration alternatives to local problems and needs, emphasizing autonomy (FREIRE, 2018 [1996]) and the teaching agency (BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; JORDÃO, 2013; HIBARINO, 2018). Finally, I conclude this study by pointing out that English Language teaching, inserted in the context of a private educational institution, even with some possible restrictions and limitations, can also be (de)constructed, resignified and transformative.

Keywords: Teaching and learning. English Language. Methods and approaches. Post-method. Teaching agency.

LISTA DE FIGURAS E QUADROS

FIGURA 1 – Representação gráfica dos elementos e subelementos que compõem um método	34
QUADRO 1 - Os diferentes papéis exercidos pelo professor nos métodos e abordagens de ensino de LEM.....	49
QUADRO 2 - Descrição das etapas, instrumentos, objetivos e período de geração de dados.....	77
QUADRO 3 - Panorama das aulas observadas com destaque nas selecionadas para as análises de dados gerados.....	79
QUADRO 4 - Resumo das aulas observadas e escolhidas para análise posterior	80
QUADRO 5 - Trecho do Planejamento trimestral de língua inglesa para o 2º ano do EF1.....	88
QUADRO 6 - Detalhamento da AULA 1 observada em 27/09/18	107
QUADRO 7 - Detalhamento da AULA 4 observada em 08/10/18	110
QUADRO 8 - Detalhamento da AULA 5 observada em 11/10/18	112
QUADRO 9 - Detalhamento da AULA 6 observada em 18/10/18	114
QUADRO 10 - Detalhamento da AULA 8 observada em 25/10/18	117

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC	– Abordagem Comunicativa
ACI	– Abordagem Comunicativa Intercultural
CLL	– Community Language Learning (Comunidade de aprendizagem de línguas)
DCE	– Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná
EC	– Estudo de Caso
EF	– Ensino Fundamental
EF1	– Ensino Fundamental 1 (anos iniciais)
LA	– Linguística Aplicada
LE	– Língua Estrangeira
LEs	– Línguas Estrangeiras
LEM	– Língua Estrangeira Moderna
LEMs	– Línguas Estrangeiras Modernas
LI	– Língua Inglesa
L1	– Primeira língua ou língua materna
L2	– Segunda língua ou língua adicional
MEC	– Ministério da Educação
MT	– Método Tradicional
PCNs	– Planos Curriculares Nacionais
PM	– Pós-método
PUC-SP	– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
TBL	– Task based learning (Abordagem baseada em tarefas)
TCLE	– Termo de consentimento livre e esclarecido
TPR	– Total Physical Response (Resposta física total)
UEM	– Universidade Estadual de Maringá
UFBA	– Universidade Federal da Bahia
UFPR	– Universidade Federal do Paraná
UFT	– Universidade Federal de Tocantins
USP	– Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
1.1	MINHAS MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA: <i>Despraticando normas</i>	16
1.2	ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO.....	23
2	PARA ALÉM DO MÉTODO	25
2.1	A PESQUISA EM LÍNGUISTICA APLICADA NO BRASIL.....	25
2.2	CONCEPÇÕES DE LÍNGUA.....	27
2.3	CONCEITUALIZANDO MÉTODO E ABORDAGEM.....	32
2.4	REVISITANDO OS MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA.....	35
2.5	O PROFESSOR REFLEXIVO.....	50
2.6	A AUTONOMIA E A AGÊNCIA DOCENTE.....	52
2.7	A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO.....	54
2.7.1	Definindo a Perspectiva/Condição do Pós-método.....	54
2.7.2	Identificando as potencialidades e limitações da perspectiva/condição Pós-método.....	66
3	PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	69
3.1	NATUREZA & PERGUNTAS DA PESQUISA.....	69
3.2	CENÁRIO DA PESQUISA.....	72
3.3	ESCOLHA DA PROFESSORA PARTICIPANTE.....	72
3.4	A PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA.....	75
3.5	INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DE DADOS.....	76
3.5.1	As observações de aulas.....	78
3.5.2	As conversas informais.....	81
3.5.3	A entrevista.....	82
3.5.4	Devolutiva dos dados gerados e suas análises à professora colaboradora da pesquisa.....	82
3.6	ANÁLISE DE DADOS.....	83
4	ANÁLISES DE DADOS: DESCOBERTAS E REFLEXÕES	85
4.1	PROFESSORA LOURDES E SEU PLANO DE ENSINO: “[...] eu <i>sempre procuro fazer coisas diferentes</i> ”.....	85
4.2	CONCEPÇÕES DA PROFESSORA LOURDES SOBRE O PROCESSO	

DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA:	
<i>“Sala de aula, é o professor que tá lá”</i>	90
4.2.1 Concepção de língua: <i>“[...] a minha intenção [...] é que eles possam se comunicar e entender os outros”</i>	91
4.2.2 O papel do professor & O papel do aluno: <i>“Pra que seja... próximo, significativo para as crianças”</i>	93
4.2.3 Plano de ensino & Plano de aula: <i>“Eu pego a ideia que está lá [...] e faço algumas adaptações”</i>	96
4.2.4 O material didático: <i>“[...] e depois o material não é tudo numa sala de aula, né?”</i>	97
4.2.5 Conhecimento sobre métodos e abordagens: <i>“Não acredito que seja, que haja só um método no dia a dia da escola”</i>	101
4.3 A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO: DISCURSO E PRÁTICA.....	103
4.3.1 Concepções sobre a perspectiva do Pós-Método: <i>“Pós-método? Já ouvi falar, mas não... não conheço”</i>	104
4.3.2 A perspectiva do Pós-Método em prática: <i>“A partir deles, a maioria das coisas partem dos alunos mesmo”</i>	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “Porque despraticar as normas é preciso!”	
.....	120
REFERÊNCIAS	127
APÊNDICE 1	136
APÊNDICE 2	137
APÊNDICE 3	138
ANEXO 1	149
ANEXO 2	153

1 INTRODUÇÃO

UM OLHAR¹

Eu tive uma namorada que via errado. O que ela via não era uma garça na beira do rio. O que ela via era um rio na beira de uma garça. Ela despraticava as normas. Dizia que seu avesso era mais visível do que um poste. Com ela as coisas tinham que mudar de comportamento. Aliás, a moça me contou uma vez que tinha encontros diários com suas contradições. Acho que essa frequência nos desencontros ajudava o seu ver oblíquo.
[...] Ela não tinha certeza se essa troca podia ser feita. O pai falou que verbalmente podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo.

Manoel de Barros

1.1 MINHAS MOTIVAÇÕES PARA A PESQUISA: *Despraticando normas*

Dou início a esta dissertação com um trecho da poesia “Um olhar”, de Manoel de Barros, na qual a protagonista despraticava as normas. Esta ideia apresentada na poesia, traduz um pouco de meu percurso enquanto professora, e por que não dizer professora-pesquisadora (BORTONI-RICARDO, 2008), na área de ensino de línguas, mais especificamente no ensino de Língua Inglesa. Durante minha trajetória profissional, em escolas públicas e particulares, por muitas vezes me vi “despraticando” normas, não por simples rebeldia, mas pelas especificidades de meus alunos e pelos diversos contextos em que estive inserida, ou seja, era preciso despraticar para contextualizar, para reconstruir e ressignificar.

Minha experiência em sala de aula, bem como todas as leituras que fiz e faço como pesquisadora, deixam claro para mim que ser professor de uma língua estrangeira, doravante LE, certamente é um grande desafio. Se levarmos em conta as variedades linguísticas, diferentes sotaques e modos de se comunicar e, ainda, os diferentes estilos de aprendizagem que são inerentes a todos os seres humanos, ensinar uma LE torna-se uma tarefa ainda mais complexa.

Há autores, como Oliveira (2014, p. 11), que afirmam que muitos professores “dão aulas de uma mesma maneira durante anos, usando os mesmos tipos de atividades, simplesmente por não terem tido a oportunidade de conhecer outras

¹ Disponível em <http://modosdeolhar.blogspot.com/2015/08/um-olhar-manoel-de-barros.html>. Acesso em: 20 out. 19.

maneiras de ensinar a língua”. Esta afirmação em muito me incomoda, porque com os novos e variados estudos sobre o ensino de LE no Brasil e o advento das novas tecnologias, penso ser ingenuidade acreditar que os professores, que atuam ativamente em salas de aula no Brasil, o façam do mesmo modo ao longo de suas carreiras, e utilizando os mesmos tipos de atividades, apenas por não terem tido oportunidade de conhecer outros métodos e/ou metodologias de ensino durante sua formação na graduação, na convivência com outros profissionais de sua área ou em cursos de formação continuada, por exemplo.

Se como Paulo Freire – grande estudioso brasileiro – já dizia ser errôneo imaginar nosso aluno como uma “tábula rasa”, do mesmo modo não me parece viável acreditar que os professores, com raríssimas exceções, sejam também tão alienados e passivos a ponto de não pesquisarem, estudarem e formularem novos jeitos de ensinar, mesmo que por conta própria, em seus diversos contextos de ensino, onde o incentivo ao aprimoramento profissional seja parco ou inexistente.

Assim, numa perspectiva atual de Educação, não só os alunos como também os professores estão cercados de novas possibilidades de ensinar e aprender e podem, se o quiserem, “despraticar as normas”. Então, afirmar que o professor ensina de um determinado modo apenas porque não sabe ou não conhece outros modos de fazê-lo, me parece de fato um erro.

Pela experiência que tenho em sala de aula e pela convivência com os mais diversos professores e colegas de área, atuantes tanto na educação pública quanto na rede privada, durante meus mais de vinte e seis anos de magistério, creio que seria mais justo afirmar que o professor ensina de um mesmo modo muito mais por opção pessoal que apenas pela condição em que está inserido. Reafirmo não ser viável conceber que numa sociedade em que a informação está disponível nas mais diversas formas, o professor não consiga buscar por si só novas formas de atuação, novas possibilidades de ensino, e ainda que atuante num contexto muito rígido não consiga aproveitar as brechas existentes, uma vez que sempre há brechas por meio das quais podemos atuar e experimentar diferentes práticas (DUBOC, 2012, 2014), para então ser capaz de ensinar de diferentes modos.

Já em relação à importância da teoria para a prática e vice-versa, Oliveira (2014, p. 12) parece ter razão quando afirma que “[...] ter conhecimentos teóricos é essencial para que a prática pedagógica seja realizada de maneira consciente”. Dito de outra forma, por mais experiente que se julgue um professor de LE em suas

funções docentes, essa experiência só é válida de fato se o professor for capaz de compreender a importância da teoria para melhoria de sua prática e que:

[...] a experiência não é resultante apenas do tempo de exercício na função, mas, sim, do tempo de exercício da função somado a um processo contínuo de reflexão crítica sobre esse exercício. Em outras palavras, experiência não é o que fizemos: é o que fazemos ou não fazemos a partir do que já fizemos. (Ibidem)

Corroborando a importância da formação permanente do professor, Freire (2018, p. 29) advoga sobre “[...] a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias do que um desafiador.” Isso significa que repetir as mesmas práticas, fazer tudo do mesmo modo sem levar em consideração o seu entorno e necessidades locais, não torna nenhum professor de fato experiente. O autor ainda defende que o ensino exige pesquisa, que a teoria é sobremaneira importante para a formação do professor e conseqüentemente para que o processo de ensino e aprendizagem se efetive de forma significativa. Deste modo, se assumindo enquanto professor-pesquisador em formação permanente, Freire (ibidem, p.30), afirma que “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Em concordância, então, com as ideias de Paulo Freire, vejo como necessário nos assumirmos como professores críticos e pesquisadores, ainda que atuantes em ambientes escolares ditos rígidos e fechados - ou seja, aqueles nos quais há um sistema de ensino apostilado, por exemplo, ou em escolas que fornecem um planejamento rígido em que não há participação do professor na sua produção coletiva, ou ainda em instituições onde o professor recebe todos os materiais, incluindo plano trimestral, plano de aula e atividades extras já prontas e delineadas para serem utilizadas conforme cronograma prévio - e termos convicção de que não somos “tábulas rasas”, cabendo afirmar que somos capazes de tomar nossas próprias decisões pedagógicas, baseadas em nossa experiência profissional e/ou intelectual e a partir da realidade dos nossos alunos e alunas, “despraticando” as normas sempre que necessário.

Corroborando esta perspectiva de ensino, Freire (2018 [1996], p. 40) ainda advoga que “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática”. Tais ideias vão de encontro à teoria do professor reflexivo amplamente defendida por Donald Schon (1983) como também, com o que propõe Kumaravadivelu (2003a, p.2) de que é preciso ter: “uma consciência de que as concepções, o raciocínio e a cognição do professor desempenham um papel crucial na formação e remodelação do conteúdo e caracterização da prática no ensino cotidiano²” (tradução minha).

Blasubramanian Kumaravadivelu está entre os vários estudiosos, admiradores das ideias de Paulo Freire, que buscaram afirmar a importância da teoria para a prática e da prática para a teoria, vendo na postura do professor e em suas escolhas pedagógicas a possibilidade de um ensino mais significativo e contextualizado. Foi ele o grande defensor do que chamamos de condição/perspectiva do Pós-método, assim como da Pedagogia do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003a, 2006). Ao contrário do que possa parecer, a condição/perspectiva do Pós-método, que será explicada e mais bem compreendida durante esta pesquisa, não é um novo método de ensino e nem surge após os demais métodos. A perspectiva do Pós-método é um construto baseado na concepção de que é necessário ao professor ir além do método proposto ou imposto pela instituição onde atua, do mesmo modo que se faz necessário ao professor compreender as necessidades e especificidades de seus alunos e a partir desta definição, teorizar sua própria prática para que seja capaz de contextualizar e ressignificar o ensino da língua estrangeira e, deste modo, construir um mundo de possibilidades junto de seus alunos a partir destas descobertas.

Com todas estas ideias e reflexões em mente, é que surgiu a motivação para eu pesquisar a prática docente de alguém que, assim como eu, se preocupasse em não reproduzir ideias, conceitos e aplicar conteúdos sem criticidade, mas que buscasse por novas alternativas de ensino, mesmo atuando num destes ambientes ditos “fechados”, que trago como contexto de pesquisa, ou seja, uma grande instituição particular de ensino de Curitiba. Além disso, desejava buscar por algum professor que levasse em consideração seu contexto e que, talvez, atuasse sob a

² “[...] an awareness that teacher beliefs, teacher reasoning, and teacher cognition play a crucial role in shaping and reshaping the content and character of the practice of everyday teaching”.

perspectiva do Pós-método, teorizando sua própria prática (CANAGARAJAH, 1999, 2009) e indo além do método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003a) adotado ou (pro/im)posto pela instituição de ensino em que trabalhasse.

Esse desejo de pesquisar a perspectiva do Pós-método em prática ficou mais evidente para mim quando, há cerca de pouco mais de quatro anos, retornei aos estudos num curso de Pós-graduação em nível de Especialização em Educação Bilíngue. Lá fui apresentada ao Pós-método e a autores como Blasubramanian Kumaravadivelu e Suresh Canagarajah, dos quais nunca tinha ouvido falar nos mais de vinte e dois anos, à época, como professora de Língua Inglesa. Imediatamente me identifiquei com aquelas ideias que recém me eram apresentadas e, avaliando minha prática docente, percebi que mesmo não conhecendo aqueles autores e suas teorias, já implementava a ideia de repensar/ressignificar minha prática pedagógica e, por vezes, conseguia ir além do método (pro/im)posto pelas instituições em que trabalhei, “despraticando” as normas vigentes.

Surgiu, então, a motivação para estudar mais sobre essa perspectiva e analisar o trabalho docente de outra colega de área na tentativa de compreender como a perspectiva do Pós-método poderia ser construída, mesmo em contextos ditos “fechados”. Minha expectativa era de que este cenário pudesse resultar numa pesquisa pertinente e atual, até mesmo para incentivar outros professores a buscarem alternativas ressignificadoras para o seu dia a dia em sala de aula.

Durante este processo e para compreender toda a evolução pela qual o ensino de LE passou, bem como as novas perspectivas de ensino que vem surgindo, revisei algumas teorias e conceitos, em meus estudos nesses últimos anos, e os detalho logo a seguir.

Não é de hoje, que na área de Linguística Aplicada (LA), por exemplo, tem havido um grande debate sobre as limitações e potencialidades dos inúmeros métodos e abordagens³ para o ensino de línguas estrangeiras (LE).

Zeichner (1993), por exemplo, afirma que o professor deve ser um prático-reflexivo e critica aqueles que basicamente utilizam apenas o método recomendado ou imposto pela instituição na qual trabalham para ensinar a língua estrangeira, sem refletir sobre sua eficácia em sala de aula.

³Estas ideias e definições serão abordadas na revisão de literatura.

Outros pesquisadores da área, como Richards & Rodgers (2001), apontam que os métodos são fixos no tempo, deixando pouco ou quase nada de espaço para uma interpretação e análise individual. Sendo assim, nessa visão, é possível afirmar que os métodos são e devem ser aplicados conforme a teoria que os orientam, não havendo espaço e incentivo para reflexão ou questionamento sobre eles, suas potencialidades ou limitações.

Como professora de língua inglesa (LI) do ensino regular, essas questões sobre métodos e abordagens têm sido parte de minha formação inicial e continuada. Por vezes, já me percebi reproduzindo métodos e abordagens impostos pela coordenação das escolas, seja pela ausência de experiência ou pelo medo de não atingir os objetivos desejados e, por outras, me percebi questionando minhas práticas de sala de aula e/ou de outros professores embasadas por estes métodos e abordagens.

Assim sendo, foi a partir dessas descobertas e inquietações que me propus a realizar esta pesquisa, já aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Paraná sob CAAE n. 91560618.3.0000.0102, a despeito da perspectiva do Pós-método nas aulas de inglês de uma turma de segundo ano do Ensino Fundamental – ano de ensino em que atuo há mais de 21 anos. Como pesquisadora da própria área de ensino em que leciono, objetivei:

- Identificar de que forma a condição/perspectiva do Pós-método é construída na prática docente da professora colaboradora da pesquisa;
- Relatar as potencialidades da condição/perspectiva do Pós-método no ensino de Língua Inglesa no contexto pesquisado;
- Reconhecer e relatar as limitações da condição/perspectiva do Pós-método no ensino de LI no contexto pesquisado.

Ressalto que esta pesquisa está pautada em alguns estudos de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003a/b, 2006, 2012a/b) e Canagarajah (1999, 2009), dentre outros autores, com o intuito principal de promover a compreensão e o desenvolvimento de uma prática de sala de aula localizada, mais reflexiva e significativa. Assim, as perguntas que nortearam este trabalho foram:

- Como se dá a prática da professora pesquisada sob a condição/perspectiva do Pós-método?
- Quais são as potencialidades e limitações da condição/perspectiva do Pós-método na prática da professora pesquisada?

É importante desde já esclarecer que, tanto para a maior parte dos estudiosos sobre o assunto, quanto para mim, como professora e autora desta pesquisa, não há objeção ao uso de quaisquer métodos e abordagens para o ensino de uma língua estrangeira, sejam eles quais forem, do mesmo modo que não pretendo criticar ou avaliar a adoção de nenhum deles.

Todavia, como pesquisadora e professora atuante no Ensino Fundamental defendo a importância de se compreender como a perspectiva do Pós-método pode ser construída em sala de aula, até mesmo num contexto dito “fechado” em que se adote um ou outro método específico qualquer para o ensino de LE.

É importante ainda salientar que durante meu percurso de pesquisa, busquei por outros trabalhos em Linguística Aplicada que pudessem dialogar com o meu. Tal foi minha surpresa perceber que, apesar do Pós-método ser uma perspectiva ainda longe do “chão da escola” - já que muitos profissionais do ensino de línguas não a conhecem nem mesmo ouviram falar sobre ela - mas, muito em voga nos ambientes acadêmicos, poucos trabalhos foram produzidos sobre ou levando em consideração tal perspectiva.

Para ilustrar tal descoberta, após busca em bancos nacionais de teses e dissertações, encontrei ao todo 72 pesquisas que mencionam o Pós-método ou seu principal defensor B. Kumaravadivelu. Destas, porém, apenas três pesquisas (dissertações ou teses) produzidas na UFPR além de mencionar, defendem ou se apoiam na perspectiva do Pós-método, a saber, BRUZ (2018), SHIBAYAMA (2016) e DEITOS (2015) - todas elas com enfoque na formação do professor. Do mesmo modo, na PUC-SP: REDONDO (2015), SILVA (2014), SANSANOVICZ (2012), BATISTA (2012) e PERONDI (2008). Na UFBA: SILVA (2013); na Universidade Presbiteriana Mackenzie: VIANA (2018) e GOUVEIA (2016); na Universidade do Extremo Sul Catarinense: GRANDI (2017); na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: MOURA (2017); na UEM: ZUGE (2016); na UFT: ROSA (2018) e na USP: BARALDI (2018), OLIVEIRA (2016), MACEDO (2016) e VIEIRA (2017). Isso significa que num período de mais de dez anos, apenas dezenove pesquisas

apresentam ou discutem com maior aprofundamento a perspectiva/condição do PM em suas produções. E destas, apenas uma (ROSA, 2018) dialoga mais diretamente com minha proposta de trabalho. Rosa (ibidem), discorre em sua pesquisa sobre as contribuições e possíveis limitações da formação acadêmica em Letras/Inglês para a prática docente de Língua Inglesa para Crianças (LIC) em três Escolas de Tempo Integral (ETIs) do município de Palmas e se baseia na Pedagogia do Pós-método para categorizar suas descobertas. Em contraste com minha pesquisa que focaliza o papel do professor e a construção do PM na prática docente de uma professora de 2º ano do ensino fundamental, Rosa (idem) mantém sua atenção voltada para a formação dos professores.

Diante deste cenário, a presente pesquisa faz-se ainda mais significativa, não só por discorrer e se apoiar na perspectiva do PM, como as pesquisas citadas anteriormente o fazem, como também por estudá-la e analisá-la na prática de uma professora de inglês do ensino fundamental regular – anos iniciais - algo que garante seu ineditismo e contribuição inovadora.

1.2 ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Após contextualização de minha trajetória profissional e de algumas descobertas investigativas durante a produção desta dissertação, descrevo a organização dos capítulos que a compõem.

No **Capítulo 2**, intitulado “*Para além do Método*”, apresento a revisão de literatura que segue organizada em sete seções distintas: na primeira, discorro sobre algumas ideias a respeito da Linguística Aplicada e seu papel fundamental na construção/desconstrução de conceitos que regem o “chão da sala de aula”; na segunda seção, apresento as diversas concepções de língua; na terceira seção, retomo os conceitos de método e abordagem; na quarta, enfatizo os seguintes métodos e abordagens, a saber: o Método Tradicional (MT) – também conhecido como Gramática-tradução, o Método Direto, o Método Audiolingual, *Silent Way*, *Desuggestopedia*, *Total Physical Response* (TPR), *Community Language Learning* (CLL), Abordagem Natural e Abordagem Comunicativa (AC). Então, na quinta seção discorro sobre o conceito/construto de professor reflexivo e, já na seção seguinte, sobre os construtos e importância da autonomia e da agência docente. Finalmente, na sétima seção, apresento uma revisão teórica sobre o Pós-método, com base

principalmente nos estudos de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003a/b, 2006, 2012a/b) e Canagarajah (1999, 2009), considerando também as suas apropriações/releituras no contexto brasileiro de Silva (2004) e Oliveira (2014), dentre outros autores.

No **Capítulo 3**, evidencio os pressupostos metodológicos desta pesquisa qualitativa (COHEN, MANION & MORRISON, 2011) de cunho etnográfico (ANDRÉ, 2015) com bases interpretativas (DENZIN & LINCOLN, 2006) e observação participante (MASON, 2002). Também revisito as perguntas norteadoras desta pesquisa, apresento o cenário socioeducacional pesquisado, enfatizo como se deu a escolha da professora participante, relatando também um pouco sobre seu perfil. Ao final deste capítulo, discorro sobre os instrumentos para geração de dados e as categorias de análise escolhidas para tratar os dados gerados no segundo semestre de 2018.

A análise dos dados gerados é aprofundada no **Capítulo 4**, no qual procuro retomar as duas perguntas norteadoras da pesquisa. Nesse capítulo, revisito e problematizo a fundamentação teórica para melhor subsidiar minha análise.

Finalmente, no **Capítulo 5**, no qual relato as **Considerações Finais**, retomo os objetivos e perguntas norteadoras, bem como apresento as limitações e potencialidades desta pesquisa, minhas descobertas e considerações. Incluo, então, as **Referências**, os **Apêndices** e **Anexos** na conclusão deste trabalho.

2 PARA ALÉM DO MÉTODO

Neste capítulo me debruço em resgatar e compreender o fazer pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil atualmente, retomo as concepções de língua que tanto influenciaram e ainda influenciam as escolhas pedagógicas do professor de línguas estrangeiras/adicionais em sala de aula, conceitualizo, comparando e contrastando, os termos método e abordagem e revisito os principais métodos e abordagens de ensino de línguas – muitos deles ainda presentes e utilizados nos ambientes escolares – com ênfase no papel do professor em cada um deles. Então, retomo o conceito de professor reflexivo (SCHON, 1983), bem como os conceitos de autonomia (FREIRE, 2018 [1996]) e agência docente (BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; JORDÃO, 2013; HIBARINO, 2018). Finalmente, concluo este capítulo apresentando a condição/perspectiva do Pós-método em toda sua abrangência, suas potencialidades e limitações.

2.1 A PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA NO BRASIL

A Linguística Aplicada (doravante LA) em nosso país iniciou-se nos anos 60 e 70, tendo como foco principal o ensino de línguas estrangeiras, com ênfase na língua inglesa. Segundo Moita Lopes (1999), parte das pesquisas nesta época dissertavam sobre a aplicação de teorias e abordagens linguísticas para a ampliação e melhoria das técnicas de ensino aplicadas em sala de aula. Outros aspectos abordados nestas pesquisas davam conta de sugestões para o ensino, métodos e metodologias de ensino, aspectos linguísticos específicos e sua validade e, de modo mais recente, o papel do aprendiz em sala de aula. Cavalcanti (2004) complementa afirmando que as pesquisas nessa época focavam também sugestões tanto para a produção quanto para a avaliação de materiais didáticos.

Mas foi apenas no início da década de 90 que a LA se consolida no país como área de pesquisa, isto porque desde então houve aumento significativo nos programas de Pós-graduação em Linguística Aplicada e/ou em Estudos da Linguagem ou Línguas Estrangeiras com ênfase em LA. Como consequência deste fato, o número de pesquisas, publicações em periódicos e livros, realização de eventos, expansão de projetos em LA tanto nacionais como locais aumentaram substancialmente. (CAVALCANTI, *ibidem*; MOITA LOPES, *ibidem*).

Atualmente, as pesquisas em LA ampliaram sobremaneira seu escopo e estão presentes em contextos educacionais, em outros contextos profissionais, em ambientes diversos de pesquisas científicas e tecnológicas, em situações forenses, em estudos lexicográficos, no tratamento de linguagem artificial, nas novas tecnologias da comunicação e informação, dentre outras. Além disso, as pesquisas em LA vem se apresentando quase que “[...] totalmente de natureza qualitativa, com preocupações com o idiossincrático, o particular e o situado” (MOITA LOPES, 2012). Corroborando esta ideia, Leffa (2006), cita que em termos de métodos de pesquisa, percebe-se que as pesquisas em LA na atualidade optam por metodologias qualitativas, de cunho interpretativista, o que reflete uma tendência da Linguística Aplicada no Brasil para uma preocupação em se contextualizar o que é pesquisado, “[...] estabelecendo todas as relações possíveis entre os diferentes elementos que podem estar envolvidos na pesquisa. Nada varia de modo isolado; a transformação se dá no contato com o outro” (LEFFA, *ibidem*, p. 3).

Deste modo, as pesquisas em LA acabam por apresentar uma natureza inter/transdisciplinar (SIGNORINI e CAVALCANTI, 1998) ou mesmo (IN)disciplinar (MOITA LOPES, 1998, 2006). Esse diálogo entre a LA e as várias ciências sociais e humanas parece ser mais perceptível no Brasil que em outros lugares do mundo, de acordo com Kleiman (2006), e parece delinear os caminhos que vem sendo percorridos pelos linguistas aplicados na atualidade que buscam, em sua maioria, descolonizar/decolonizar o conhecimento (MIGNOLO, 2000, 2007), romper com o eurocentrismo, valorizar as vozes do sul⁴ (MOITA LOPES, 2006), produzir uma LA crítica (KLEIMAN, 2006) que vê no sujeito da periferia, nos desprovidos, no conhecimento popular, dentre outros, elementos significativos e de imperiosa valia para a produção de pesquisa em LA no Brasil.

Nesse caminho de descolonialidade/decolonialidade perseguido pelos linguistas aplicados atualmente, não só se descarta a prevalência de pesquisas relacionadas às epistemologias provindas do hemisfério norte (eurocentrismo), como também a produção de conhecimento apenas e tão só positivista e quantificável. Incentiva-se, sim, uma pesquisa em LA que valorize os variados

⁴ Entenda-se por valorização das vozes do sul, a intenção de se produzir e dialogar com trabalhos em LA construídos por pesquisadores do hemisfério sul, sem necessário atrelamento a concepções e epistemologias desenvolvidas no hemisfério norte (KLEIMAN, 2006 apud MOITA LOPES, 2006).

sujeitos, suas produções locais, seus conhecimentos, o professor, o aluno, suas ambiguidades, identidades e a superdiversidade, dentre outros aspectos.

Deste modo, e entendendo que muito do que se faz em pesquisa em LA no Brasil, principalmente em relação ao ensino de línguas, perpassa questões diretamente relacionadas às concepções de língua/linguagem que acreditamos, defendemos e/ou colocamos em prática, e que nesta pesquisa especificamente esta questão se faz de extrema importância, dedico a próxima seção à retomada destas concepções que muito influenciam a prática pedagógica dos professores de línguas.

2.2 CONCEPÇÕES DE LÍNGUA

Como professores de línguas, maternas ou estrangeiras, por muitas vezes nos perguntamos como se dá o seu processo de ensino e aprendizagem, que concepções de língua e aprendizagem podem garantir um aprendizado efetivo, que corrente epistemológica pode elucidar tais questões ou mesmo embasar nossas práticas de sala de aula, por exemplo. Muitas sempre foram as perguntas e para elas várias foram, no decorrer dos anos, as tentativas de resposta. Para ilustrar a fala acima, a seguir apresento um breve histórico das diferentes concepções de língua e como elas influenciaram e ainda influenciam nossas práticas pedagógicas.

Dou início a este percurso, analisando a concepção de língua numa perspectiva behaviorista, esta última tão defendida por Burrhus Frederic Skinner, dentre outros estudiosos. Numa concepção behaviorista de língua, o estudante aprende uma língua por meio de estímulo e formação de hábitos. Nesta perspectiva não se consideram os conhecimentos trazidos pelos alunos. Em via oposta ao que defendia Paulo Freire, os estudantes são considerados uma “tabula rasa”, uma folha em branco a ser preenchida (BECKER, 2001).

Um método de ensino que muito se identificou com essa concepção de língua é o Método Audiolingual que, a partir de repetições exaustivas (os famosos drills) e processos mecanizados de aprendizagem, acreditava ser capaz de fazer qualquer aluno aprender uma língua de forma “acurada”. Nesta concepção de língua, a norma é enfatizada e os erros são vistos como desvios que devem ser evitados. A perfeição no uso da língua se opõe à fluência. Assim, os estudantes não são encorajados a praticar a língua de forma criativa e espontânea, mas sim praticá-la e memorizá-la de forma normativa. Ainda é possível encontrar salas de aula em que

o professor de línguas acredita e valoriza esses pressupostos teóricos, acreditando ser o único modelo linguístico que os alunos devem seguir. Então, os professores, que atuam sob essa concepção de língua, enfatizam exercícios de repetição e memorização, bem como valorizam excessivamente o ensino da gramática. Isto ocorre porque provavelmente acreditam que somente conhecendo as normas de uma língua e a produzindo corretamente, os alunos serão considerados proficientes.

Essa concepção de língua como código/norma, como expressão de pensamento, foi amplamente defendida também por Ferdinand Saussure que no início do século XX inaugurou a Linguística Estruturalista. Para ele, assim como para diversos linguistas, a língua é o objeto de estudo da Linguística. Língua e fala são graduadas de forma diferente, sendo a primeira considerada como essencial e a segunda como secundária (SAUSSURE, 2000). Nesta visão, o autor concebe a língua como um sistema homogêneo que não se modifica ao longo do tempo, dito de outra forma, um sistema imutável, estável, submetido às normas linguísticas. O método tradicional, conhecido também como gramática-tradução, talvez seja um bom exemplo do uso da língua como concebido por Ferdinand Saussure. A valorização da norma, a ênfase nos estudos gramaticais são características comuns tanto no Método Tradicional quanto na concepção de língua defendida pelo autor.

Para Saussure (ibidem), a variação linguística não é considerada, a língua é a parte social da linguagem e independe do falante, ou seja, o sujeito não tem autonomia para modificar, criar e/ou ressignificar a língua.

Uma outra vertente surge e concebe a língua apenas como instrumento de comunicação. Em outras palavras, prevê a língua como “[...] um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor” (TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Essa concepção de língua como instrumento de comunicação, restringe e foca o estudo da língua ao seu funcionamento interno, desconsiderando o sujeito e o contexto em que a língua é produzida.

Com o passar do tempo, novas teorias sobre o aprendizado de línguas foram surgindo, dentre elas a visão cognitivista de aprendizagem, tendo como seu grande precursor Jean Piaget. Nesta corrente epistemológica, o aluno já não é visto como uma “tábula rasa”. Ao contrário, prevê que o aprendiz já carrega consigo variados conhecimentos e que só precisa atingir um nível de consciência deles, organizá-los

ou ainda ampliá-los, sendo o professor um mediador para que esse processo aconteça. Nessa perspectiva, o conhecimento em geral, incluindo a língua, seria construído a partir das interações do sujeito com o meio em que vive.

Pautado nas ideias piagetianas, Lev Semionovitch Vygotsky (1998, apud BECKER, 2001) defende que o conhecimento se dá a partir das interações sociais e que somente a partir dessas interações e comunicação com o outro é que a aprendizagem pode ocorrer. Nessa visão, a língua se desenvolve e se modifica a partir da necessidade dos sujeitos em se comunicarem e construir conhecimento.

Diferente então das concepções de língua pautadas na visão behaviorista e Saussureana, e na concepção de língua como apenas um instrumento de comunicação, na visão sociointeracionista, a língua é construída pelo sujeito que deve estar engajado nessa tarefa. Ao participar ativamente do processo de aprendizagem de uma língua, o estudante irá então testar suas hipóteses, negociar sentidos, realizar adaptações necessárias para que a comunicação aconteça, etc. A Abordagem Comunicativa talvez seja a que mais se aproxima desses conceitos apresentados. Nesta perspectiva, os estudantes de uma língua não aprendem sobre ela apenas, mas a usá-la em diferentes contextos e com diferentes finalidades.

Outro autor que compartilhou dessas ideias, e que talvez tenha representado uma grande quebra de paradigma no que diz respeito às diferentes concepções de língua, é Mikhail Bakhtin. Para ele “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema linguístico abstrato das formas da língua nem no psiquismo individual dos falantes” (BAKHTIN, 1997, p. 124). Em oposição à visão de Saussure (2000), para Bakhtin (ibidem), a língua é um fenômeno mutável, instável, passível de construção e reconstrução por todos que fazem uso dela. Deste modo, Mikhail Bakhtin concebe a língua como um processo dialógico, social e de interação verbal. Para ele, então, a língua é vista como discurso.

Nesta concepção dialógica de língua – língua como discurso - a aprendizagem de uma L2 deve estar pautada em situações reais de uso, ser significativa para o aluno, proporcionar relevância para a vida do aprendiz. Até mesmo as OCEMs – Orientações Curriculares para o Ensino Médio (Brasil, 2006), de acordo com uma concepção dialógica de língua, sugerem que

[...] é na interação em diferentes instituições sociais (a família, o grupo de amigos, as comunidades de bairro, as igrejas, a escola, o trabalho, as associações, etc.) que o sujeito apreende as formas de funcionamento da língua e os modos de manifestação da linguagem; ao fazê-lo, vai construindo seus conhecimentos relativos aos usos da língua e da linguagem em diferentes situações. Também nessas instâncias sociais o sujeito constrói um conjunto de representações sobre o que são os sistemas semióticos, o que são as variações de uso da língua e da linguagem, bem como qual seu valor social (BRASIL, 2006, p. 24).

Como se vê, nas OCEMs a língua é concebida como um importante instrumento de interação entre os sujeitos, podendo ser usada em diferentes situações dialógicas, já que:

[...] como somos sujeitos cujas experiências se constroem num espaço social e num tempo histórico, as nossas atividades de uso da língua e da linguagem, que assumem propósitos distintos e, conseqüentemente, diferentes configurações, são sempre marcadas pelo contexto social e histórico. [...] A língua é uma das formas de manifestações da linguagem, é um entre os sistemas semióticos construídos histórica e socialmente pelo homem (BRASIL, 2006, p. 24-25).

Ampliando as discussões sobre as diferentes concepções de língua, numa era de globalização (Canagarajah, 1999), de decolonialidade (MIGNOLO, 2000, 2007), em que o professor não mais deve ser considerado simplesmente o modelo a ser seguido, mas sim um exemplo que inspira, já que muitos outros modelos na L2 podem ser seguidos por nossos alunos nas mais diversas ferramentas multimodais de que fazem uso neste mundo global, não cabe mais visualizar a língua e o ensino de línguas do mesmo modo que por muito tempo ocorreu.

Uma vez que as línguas não são estanques, se modificam e se ressignificam, é natural que elas se misturem já que estão em contato contínuo e sua influência é mútua. Assim, é preciso pensar o Inglês como uma língua plural e que seu sentido vem das negociações que se estabelecem em diferentes e únicas situações de uso. Há de ser considerada também que a língua é informada/ensinada/utilizada por multimodalidades e os professores de línguas não devem esquecer disso ao ensiná-la. Na verdade, devemos ter em mente que somos na atualidade professores de comunicação e não de línguas somente, e assim ter clareza também de que utilizamos a língua

[...] não apenas para que se possa receber e transmitir mensagens, mas também e principalmente porque uma língua, materna ou estrangeira, não

é só um código através do qual se transmitem informações: uma língua é um espaço de construção de conhecimento, um espaço no qual se delimitam possibilidades de entendimento e se moldam identidades; uma língua é um espaço múltiplo de potencialidades e de procedimentos interpretativos hierarquizados, ou seja, uma arena de conflitos, como a ela se referiu Bakhtin (JORDÃO, 2005, p. 1).

Nessa perspectiva decolonial (MIGNOLO, 2000, 2007), a língua não mais pertence aos falantes nativos, mas a todos que a utilizam. Somos, então, todos usuários de uma língua e como tal podemos agir sobre ela, criar/ressignificar/modificar o que for necessário porque ela nos pertence também – visão muito próxima do que propunha Bakhtin (1997). Nesta mesma concepção de língua, a busca não deve ser pelo inglês perfeito, dito nativo, mas sim pela inteligibilidade, lembrando que esta sempre é local e contextualizada. Quando não há inteligibilidade, é porque a negociação de sentidos falhou por ambos os envolvidos numa situação contextualizada de fala em uma língua.

Se entendermos língua assim, veremos que a proficiência se desliga de origens nacionais. Nativo ou não, proficiente é aquele que apresenta desenvolvida a habilidade de negociar em contextos de comunicação intercultural. Desse modo, os professores não-nativos passam e devem ser desestigmatizados e não mais vistos como meros professores detentores de uma interlíngua (SELINKER, 1972) que por muito tempo e talvez ainda hoje ocasione a chamada síndrome do impostor (BERNAT, 2008), nos professores de línguas em nosso país.

No entanto, apesar dos grandes avanços obtidos em relação à concepção de língua, infelizmente é comum encontrar professores de línguas que ainda desconsideram essas orientações e necessidades e optam pelo ensino tradicional, conseguindo poucos ou inexistentes avanços com seus alunos. Do mesmo modo, há os que vem quebrando barreiras e construindo um ensino de línguas dialógico, vivenciando junto de seus alunos práticas de ensino significativas e contextualizadas, como é o caso da professora colaboradora desta pesquisa, que até onde observada, não parece crer numa concepção de língua como código/norma (Op. cit. Saussure, 2000), nem mesmo se ater a um único método ou abordagem de ensino de línguas.

Então, na próxima seção, procuro conceitualizar método e abordagem, antes de apresentar os diversos métodos e abordagens de ensino de línguas estrangeiras na seção seguinte, uma vez que assim como com as diferentes concepções de línguas, muitas são as definições e por vezes confusões existentes em relação a

esses termos. Entender os conceitos de método e abordagem, facilitará a compreensão do leitor em relação aos diversos métodos e abordagens que foram e ainda podem ser utilizados pelos professores de línguas estrangeiras, incluindo a professora colaboradora desta pesquisa.

2.3 CONCEITUALIZANDO MÉTODO E ABORDAGEM

Mesmo que alguns autores como Allwright (1991) cite a “morte” dos métodos, Kumaravadivelu (2006, p. 83) afirma que o “Método é algo central a qualquer empreendimento de ensino de línguas⁵” (tradução minha), e que os professores, educadores, gestores, dentre outros, usam tanto e de tantas formas o termo método que mal reconhecem a natureza problemática que ele apresenta, já que muita confusão é feita em relação ao termo – muitas vezes definido de forma errônea e/ou equivocada.

Além disso, Kumaravadivelu (ibidem, p. 84) advoga que há uma grande diferença entre o “método como proposto pelos teóricos e o método praticado pelos professores⁶” (tradução minha), reafirmando que de fato o que é feito em sala de aula difere significativamente do que é proposto pelos teóricos em cada método. Para ilustrar essa afirmação, em pesquisas conduzidas por Kumaravadivelu (1993), Nunan (1987) e Thornbury (1996), realizadas em diversas salas de aula, mesmo os professores que afirmavam adotar um método específico de ensino, na verdade não aderem a todos os princípios básicos relacionados ao método utilizado/escolhido para guiar seu trabalho em sala de aula.

Como professora de Inglês do ensino básico, por cerca de mais de 26 anos, e agora pesquisadora neste mesmo contexto de ensino, hei de concordar com a fala do autor. Já atuei em escolas com métodos exclusivos e bem definidos e, mesmo assim, minha prática sempre incluiu novos princípios e atividades complementares, do mesmo modo que excluiu princípios básicos que regiam o método adotado. Tal postura não ocorria por simples rebeldia ou não adequação ao método escolhido por minhas instituições de trabalho, mas sim motivada por diferentes especificidades de minhas turmas que precisavam ser atendidas e que se sobrepunham ao uso de qualquer método. Refletindo, agora como pesquisadora,

⁵ “Method is central to any Language teaching enterprise”.

⁶ “Method as proposed by theorists, and method as practiced by teachers”.

penso que uma frase de autor desconhecido que sempre acompanhou minha trajetória profissional desde os idos tempos em que cursava o Magistério no Instituto de Educação do Paraná Professor Erasmo Pilotto, em Curitiba, e me preparava tecnicamente para atuar como professora regente do ensino fundamental – anos iniciais – faça ainda mais sentido: “Quem pensa a educação, não faz a educação”; talvez por isso a busca pela aproximação entre prática e teoria, em que uma não se sobreponha à outra, mas se auxiliem e se complementem se faça cada vez mais necessário.

Tentando contribuir para a diminuição do uso indiscriminado do termo método, Kumaravadivelu (idem) propõe uma distinção entre os termos método e metodologia. Para o primeiro, o autor utiliza o construto de que este é conceituado e construído pelos especialistas (teóricos) da área, enquanto o segundo refere-se ao que de fato os professores fazem (técnicas, atividades, jogos...) em sala de aula para atingir seus objetivos educacionais.

Há ainda que se diferenciar o termo método do termo abordagem, pois é possível que ao perguntarmos a vários professores sobre a definição dos termos método e abordagem, grande confusão ou mesmo indefinição destes vocábulos aconteça. Alguns autores, por vezes, utilizam os termos como se fossem um só. Portanto, em função do uso equivocado ou desconhecimento dos termos método e abordagem que são usados a partir de diferentes construções de sentido, cabe aqui distingui-los uma vez que sim, para variados autores, ambos diferem em seus significados.

Sobre essa definição, Leffa (1988) afirma que a **abordagem**⁷ é um termo mais abrangente do que método, uma vez que engloba os pressupostos teóricos acerca da língua e da aprendizagem, como os conceitos de língua, o papel do professor, o papel do aluno, etc. Por outro lado, o autor aponta que o **método**⁸ tem uma abrangência mais restrita, uma vez que não trata dos pressupostos teóricos da aprendizagem de línguas, mas de normas de aplicação desses pressupostos, ou seja, o passo a passo a ser seguido.

Já Lewis (1993), assim como o faz Leffa (ibidem), define os termos abordagem e método, porém de um modo muito mais sucinto. Para este autor, ela

⁷ Grifo meu

⁸ Grifo meu

é o porquê de ensinarmos o que ensinamos do modo que ensinamos e que o termo método é o como vamos colocar a abordagem em prática.

Em concordância com Leffa (ibid) e Lewis (ibidem), para Richards & Rodgers (1994, apud OLIVEIRA, 2014, p.66), método é “um conjunto de princípios teóricos, princípios organizacionais e ações práticas que norteiam a estruturação de um curso, o planejamento das aulas, a avaliação da aprendizagem e a escolha de materiais didáticos”. Já para os mesmos autores, abordagem refere-se às teorias sobre a natureza e aprendizado de línguas e que servem de fonte para as práticas e princípios no ensino de LE.

Richards & Rodgers (1994, p. 28) tentam ainda sistematizar os métodos de ensino em três níveis, como mostra o esquema gráfico a seguir que foi baseado nessas sistematizações e apresentado por Oliveira (2014, p. 68):

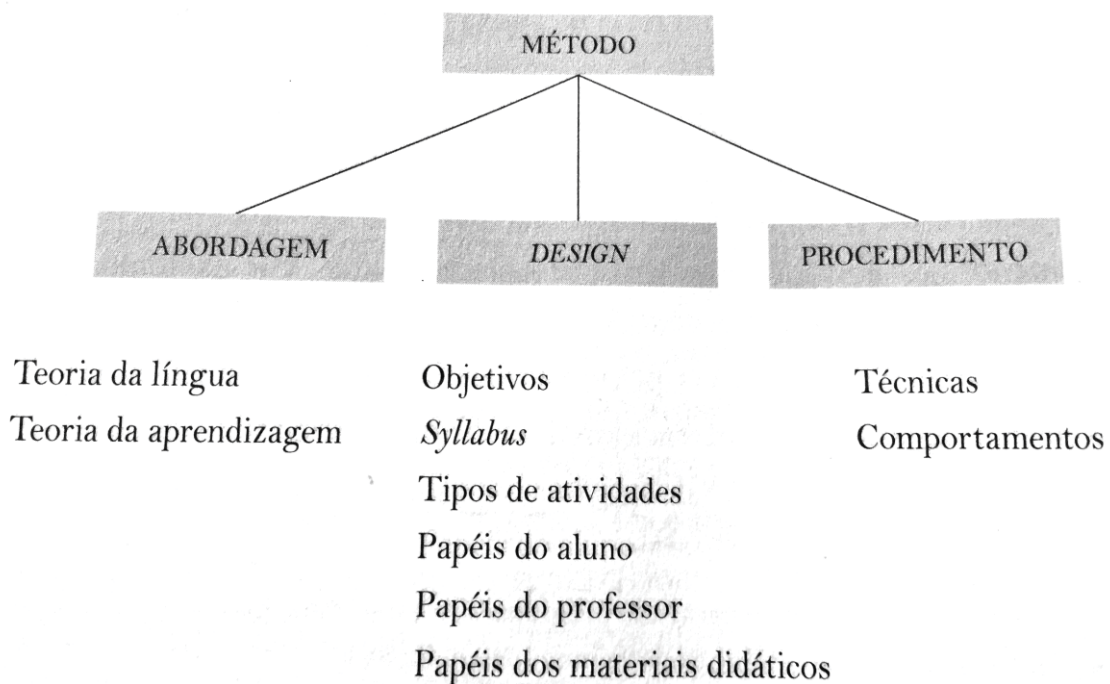


Figura 1 - Representação gráfica, em Oliveira (2014, p. 68), baseada em esquema apresentado em Richards & Rodgers (1994, p. 28) que sintetiza os elementos e subelementos que compõem um método.

Kumaravadivelu (2009 apud OLIVEIRA, 2014, p. 69) sinaliza que o modelo apresentado por Richards & Rodgers, exemplificado pelo gráfico acima, seria problemático principalmente por dar a entender que o professor seria um mero reprodutor passivo de modelos teóricos elaborados por outrem:

[...] um arcabouço de três níveis abre a porta para uma interpretação que é ainda mais infeliz e, talvez, não intencional. Ou seja, o arcabouço parece tratar a abordagem como uma atividade de um teórico ou de um pesquisador, o *design* como uma atividade de um produtor de materiais ou de um elaborador de conteúdos programáticos, e o procedimento como uma atividade que o professor e o aluno fazem em sala de aula.

Já para Pennycook (1989 *apud* ibidem, p. 69): “O conceito de método é basicamente prescritivo em vez de descritivo: em vez de analisar o que está acontecendo nas salas de aula de línguas estrangeiras, ele é uma prescrição para os comportamentos em sala de aula”. Para este autor, os métodos existem para beneficiar principalmente a indústria editorial. Assim como para Alastair Pennycook, há quem pense e defenda que um método, em substituição a outro, possa mesmo não estar sendo pensado para contribuir diretamente no processo de ensino-aprendizagem, mas talvez para alavancar as vendas do grande e lucrativo mercado editorial. Cabe ressaltar aqui que não entrarei nesse mérito por não ser este o foco desta pesquisa.

Enfim, com esta breve apresentação sobre os significados e os usos dos termos método e abordagem, seguirei apresentando na próxima seção os principais métodos ou abordagens de ensino que surgiram nos últimos anos e que ainda são ou podem estar sendo utilizados pelos professores de línguas no Brasil. Este revistar de métodos e abordagens pode facilitar a compreensão de algumas práticas docentes desenvolvidas pela professora colaboradora desta pesquisa e posteriormente subsidiar o entendimento do que chamamos de Era Pós-método – a ser detalhada na seção 2.7.

2.4 REVISITANDO OS MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA

Segundo Larsen-Freeman (1986), há uma grande variedade de métodos e/ou abordagens utilizados para o ensino da LI em escolas regulares. O Método Gramática-Tradução, o Método Direto e a Abordagem Comunicativa são apenas alguns exemplos de abordagens e métodos que têm norteado o trabalho do professor no ensino de uma língua estrangeira no Brasil.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Básica do Estado do Paraná para Línguas Estrangeiras (DCE – LEM, 2008), por exemplo, é possível verificar a

importância do uso da abordagem comunicativa para o desenvolvimento do aprendizado por parte dos alunos.

Identificou-se que a Abordagem Comunicativa tem orientado o trabalho em sala de aula. Esta opção favorece o uso da língua pelos alunos, mesmo de forma limitada, e evidencia uma perspectiva utilitarista de ensino, na qual a língua é concebida como um sistema para a expressão do significado, num contexto interativo (DCE – LEM, p. 50, 2008).

De forma complementar, os PCNs de LEMs (1998), documento federal, ainda que não mencione ou indique diretamente o uso da Abordagem Comunicativa, faz uma menção indireta a essa abordagem ao sinalizar a importância do desenvolvimento das habilidades comunicativas e do uso de situações reais de fala para a aquisição da LE.

Com base nas ideias de Leffa (Op. cit. 1988), é possível afirmar que, em geral, a abordagem adotada por uma instituição reflete a ideologia e as crenças desta em um determinado momento histórico. Deste modo, cada instituição de ensino, ao priorizar um determinado método, espera que seus professores façam um excelente trabalho a partir desta escolha, partindo talvez do pressuposto de que os professores são meros aplicadores de métodos, independente do contexto socioeducacional em que estejam inseridos – visão totalmente contrária à do pesquisador brasileiro Paulo Freire (2018 [1996]) que sempre defendeu uma escola crítica, em que professores e alunos caminham juntos para a construção do conhecimento, não sendo de forma alguma o professor o único detentor do conhecimento, nem mesmo o aluno uma “tábula rasa”, receptor de conhecimentos transmitidos por seus educadores. Para este autor, “O educador, que aliena ignorância, se mantém em posições fixas, invariáveis. Será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos e busca.” (FREIRE, *ibidem*, p. 58).

Entretanto, é preciso considerar que o ensino de LEs tem passado por inúmeras transformações. Leffa (*ibidem*) e Kumaravadivelu (2003a) mencionam como os impactos da globalização têm permitido o maior acesso à tecnologia, o contato com outras culturas e a otimização do tempo em sala de aula, tanto por parte dos professores quanto por parte dos alunos. Consequentemente, as abordagens e métodos também passaram por mudanças, transformações,

revisitações e/ou reformulações com o intuito de atender as necessidades dos alunos em tempos de globalização.

Com o propósito de entender as mudanças ao longo da história do ensino de línguas, a partir dos métodos e abordagens, apresentarei e discutirei o Método Tradicional (MT) – também conhecido como Gramática-tradução, o Método Direto, o Método Audiolingual, *Silent Way*, *Desuggestopedia*, *Total Physical Response* (TPR), *Community Language Learning* (CLL), Abordagem Natural e Abordagem Comunicativa (AC) – todos com ênfase no papel do professor. Reitero que optei por selecionar os métodos e abordagens acima sem a intenção de desvalorizar os demais métodos/abordagens existentes, e que minha escolha se baseou basicamente no uso e conhecimento dos métodos citados e sua relevância em minha trajetória profissional, assim como sua influência na prática docente da professora colaboradora desta pesquisa.

O primeiro, o **Método Tradicional**⁹ (MT) é também conhecido como Gramática-tradução. Ele surgiu da necessidade do ensino de línguas clássicas como grego e latim (CHASTAIN, 1988) e tem como foco a leitura e escrita, pois o objetivo é o aprendizado do vocabulário e regras gramaticais para traduzir textos e, deste modo, formar leitores de textos literários.

Para Larsen-Freeman (2000), este método tinha como finalidade o aprendizado instrumental de uma LE, desconsiderando a prática da oralidade por parte do aluno. De forma similar, a fluência da LE por parte do professor não era um aspecto crucial para o aprendizado. Entretanto, o domínio da terminologia gramatical e o conhecimento das regras da língua com todas as suas exceções eram essenciais para a formação docente e para uma boa aula. Dessa forma, acreditava-se que o domínio gramatical garantia o aprendizado do aluno. Além disso, nesse método, o professor é o único detentor do conhecimento que o transmite para que o aluno possa realizar suas atividades, partindo do pressuposto que o único que deve aprender é o aluno e o único que ensina é o professor.

Posteriormente, em meados do século XIX, surge o **Método Direto**¹⁰, influenciado por pesquisadores e observadores dos princípios naturalistas do aprendizado de línguas maternas. Ao contrário do Método Gramática-tradução, nele há um grande incentivo ao uso da LE o maior tempo possível em sala de aula,

⁹ Grifo meu

¹⁰ Grifo meu

desprezando totalmente o uso da língua nativa por parte dos falantes, como também qualquer tentativa de tradução.

Para Larsen-Freeman (2000), o Método Direto recebeu este nome provavelmente porque se supõe que, seguindo esta metodologia, a construção dos significados se dê diretamente na língua alvo com o uso de gestos e recursos visuais, sem jamais apelar para a língua nativa dos aprendizes. Deste modo, o grande objetivo deste método é fazer o aprendiz pensar diretamente na língua alvo.

Uma outra importante diferença do Método Direto em relação ao MT está no fato de que, apesar da comunicação oral ser enfatizada, as demais habilidades não são ignoradas neste método. Deste modo, no início do século XX, os textos destinados à leitura já não eram exclusivamente literários, já que este gênero não era o mais socialmente consumido.

Segundo Celce-Murcia (2001), neste método, apesar do professor direcionar as atividades, o aluno tem um papel mais ativo na própria aprendizagem do que no MT. Professores e alunos são parceiros na interação e os professores auxiliam os aprendizes da língua a se autocorrigirem. Além disso, o professor utiliza os mais variados recursos como mímicas, gestos, figuras, gravuras, dentre outros, para se fazer compreender, sem nunca recorrer à tradução na língua materna.

No entanto, há implicações diretas que podem afetar sobremaneira o uso deste método em sala de aula. Primeiramente, há de se supor que o professor seja um falante de fluente a proficiente da língua – o que não é realidade em todas as milhares de escolas brasileiras. Outra implicação, agora apontada por Oliveira (2014, p.85), é o fato de que os professores de inglês não podem ignorar “o papel que a cultura dos estudantes desempenha no seu entendimento de gestos e imagens usados pelo professor, pois eles podem significar coisas diferentes em culturas diferentes.” Isto por si só, já se faz empecilho, assim como também a falta de recursos que o professor possa vir a usar para ensinar vocábulos abstratos, por exemplo.

Mas talvez o maior empecilho para a adoção do método direto, ou mesmo sua real eficácia em sala de aula, esteja no fato da proibição do uso da língua materna, mesmo que em situações pontuais, como na explicação de estruturas gramaticais ou lexicais que estejam comprometendo o processo de aprendizagem do aluno. Para Oliveira (2014, p. 89),

Essa proibição torna o método direto uma proposta metodológica que não valoriza os conhecimentos linguísticos que o professor brasileiro e seus alunos possuem da sua língua materna. Em outras palavras, é culturalmente insensível e marginaliza a língua materna, a língua do Outro.

Bem, como reação aos métodos e abordagens anteriores, linguistas e psicólogos americanos na década de 50 propõem o **Método Audiolingual**¹¹, também conhecido como Audiolingualismo ou Audiolinguismo, na mesma época em que a teoria behaviorista ganhava força.

Neste período, as pessoas não queriam aprender outra língua apenas para ler textos literários – foco do MT, mas também, impulsionadas pelas novas tecnologias que surgiam, tinham interesse em falar, ler, ouvir e escrever para pessoas de outras partes do mundo. Havia um interesse de cunho social e cultural, já que as pessoas necessitavam se comunicar de diferentes formas com pessoas provindas de outras culturas. Nem a proposta do MT, tão pouco o Método Direto, davam conta desta nova demanda que surgia em meados do século XX.

Então, o Método Audiolingual surge objetivando capacitar o aluno a se comunicar oralmente numa língua estrangeira do modo mais próximo possível a de um falante nativo.

É importante salientar que neste método, o professor está no centro do processo, dirigindo e controlando o comportamento linguístico do aluno, sendo, portanto, o modelo de uso linguístico a ser imitado pelos estudantes (Op. cit. CELCE-MURCIA, 2001). Não menos importante, se faz mencionar o quanto esse método, com base estruturalista da língua, reforça a correção imediata dos erros pelo docente em contraposição ao reforço positivo e a valorização do acerto – características básicas da teoria behaviorista (SKINNER, 1974).

De acordo com Larsen-Freeman (2000, p. 35), os criadores, defensores e adeptos do Método Audiolingual pareciam acreditar que:

[...] o modo de se assimilar os modelos de frases na língua alvo seria pelo condicionamento – ajudando os alunos a responder corretamente aos estímulos pelo treino (modelagem) e reforço. Os alunos poderiam superar os hábitos de sua língua nativa e formar novos hábitos essenciais para se tornarem falantes na língua alvo.¹² (Tradução minha)

¹¹ Grifo meu

¹² “[...] the way to acquire the sentence patterns of the target language was through conditioning – helping learners to respond correctly to stimuli through shaping and reinforcement. Learners could overcome the habits of their native language and form the new habits required to be target language speakers”.

Ao professor então cabia a tarefa de moldar/modelar seus alunos a partir de uma exaustiva prática de estruturas e vocabulário. Os alunos deveriam memorizar, repetir oralmente e praticar por meio de exercícios escritos de transformação e substituição de palavras e frases (os famosos e ainda muito conhecidos “*drills*”) as várias estruturas da língua.

Os materiais didáticos sempre acompanhados de áudio – quando da sua criação, fitas cassete e/ou fitas de vídeo cassete – hoje substituídos por CDs e DVDs, motivavam os alunos para o aprendizado, mas não garantiam o sucesso na aquisição da língua alvo, mesmo com várias horas de estudo semanais e um aparente avanço na aquisição da L2. Talvez porque, muito semelhante ao MT, no Método Audiolingual, o aluno também era visto como uma “tábula rasa” na qual o professor vinha depositar seus conhecimentos. Além disso, duras críticas começaram a surgir no fim da década de 50 e início de 60 ao Método Audiolingual – fator este que levou muitos estudiosos da língua a uma busca por uma teoria de aprendizagem menos vulnerável e, conseqüentemente, a buscar um método de ensino mais eficiente.

Para Larsen-Freeman (op. cit. p. 53), um dos grandes problemas com o Método Audiolingual, que aparentemente funcionou por um longo período de tempo, e por isso talvez ainda hoje tenha adeptos que acreditem e apostem em sua eficácia, era que todo o aprendizado atingido em sala de aula não era suficiente para que o aluno conseguisse se comunicar com êxito fora do espaço escolar. Além disso, no fim da década de 60, como já citado anteriormente, muito se questionava sobre a real eficácia de um método que concebia o aprendizado como uma simples formação de hábitos e considerava os aprendizes como seres irracionais que aprendem apenas por condicionamento.

À época, o linguista Noam Chomsky, por exemplo, defendia a ideia de que a língua não podia simplesmente ser um produto de formação de hábitos, mas sim de formação de regras, dito de outro modo, a aquisição da língua é um processo no qual as pessoas usam suas capacidades mentais ou cognitivas para descobrir as regras da língua que estão estudando.

Esta ênfase nos processos cognitivos dos seres humanos certamente contribuiu para o surgimento da Abordagem Cognitiva. No entanto, nenhum método nesse período se apropriou desta abordagem para passar a existir, ainda que vários

novos e inovativos métodos começassem a despontar justamente nesta mesma época.

Com o *Silent Way*¹³ não foi diferente. Mesmo que seu criador, Caleb Gattegno, pesquisador egípcio, defendesse que sua metodologia - o autor não gostava que ela fosse chamada de método - não estivesse diretamente conectada com a abordagem cognitiva, muitos de seus princípios estão ligados a ela. Larsen-Freeman (2000, p. 53) diz que “um dos princípios básicos do *Silent Way* é que ‘Ensinar deveria estar subordinado a aprender’¹⁴ (tradução livre da autora). Cabe afirmar que seu criador acreditava que o ato de ensinar deveria servir ao ato de aprender. Assim, nesta proposta as aulas são centradas no aprendiz com a menor interferência possível por parte do professor.

Nesta proposta, o professor deixa de ser o centro da aprendizagem, o único detentor do conhecimento como ocorria no MT e no Método Audiolingual, por exemplo, para se tornar um facilitador, um mediador do conhecimento. Deste modo, os erros cometidos pelos estudantes já não são vistos como algo negativo e que necessitam de correção imediata. Ao contrário, os erros são vistos como parte do processo e é a partir deles que o professor irá planejar suas aulas para que os alunos possam atingir um nível satisfatório de todo o sistema da língua em estudo.

É importante ressaltar que ao mesmo tempo em que o *Silent Way* se afasta do que propunha o Método Audiolingual em alguns quesitos, se aproxima na mesma proporção quando se refere ao estruturalismo a que ambos os métodos estão conectados. Porém, na proposta do *Silent Way*, o conteúdo não é organizado de forma linear e é frequentemente revisado. O fato mais marcante nesta metodologia talvez seja o fato de em vários momentos de sua aplicação, haver silêncio prolongado do professor (silêncio este que provavelmente deu origem ao nome do método). O professor utiliza-se de recursos como bastões coloridos, cartazes de apoio e *word chart*, dentre outros, para ensinar, provocando situações em que os alunos falam e o professor silencia. A esse respeito, Oliveira (2014, p. 110), diz que:

[...] um texto disponível no site da empresa, que vende os materiais necessários para as aulas que seguem o *Silent Way*, explica que o professor fica silencioso porque ele já fala a língua e não precisa praticar - os estudantes são aqueles que precisam praticar a fala. O professor fala

¹³ Grifo meu

¹⁴ “[...] one of the basic principles of the Silent Way is that ‘Teaching should be subordinated to learning’”.

quando necessário, mas os estudantes não precisam de um modelo contínuo do professor para aprender a língua.

Como se vê, para o criador do *Silent Way*, o professor é um técnico ou engenheiro e afirma que somente o aluno é o responsável pela sua aprendizagem. Ao professor cabe confiar nos conhecimentos prévios de seus alunos e fornecer a ajuda necessária, valorizar suas percepções, fortalecer seu conhecimento e providenciar exercícios que os ajudem em todo esse processo. Além disso, o professor “deve respeitar a autonomia dos estudantes em suas tentativas de relacionar e interagir com os novos desafios”¹⁵ (LARSEN-FREEMAN, op. cit. p. 64, tradução minha).

Enfim, nesta proposta, como Gattegno (apud ibidem, p. 65), seu próprio criador, afirma “O professor trabalha com o aluno; o estudante trabalha com a língua”¹⁶ (tradução minha).

Assim como o *Silent Way* de Caleb Gattegno acreditava que o aprendizado da língua pudesse ocorrer muito mais rápido do que se pensa, o método ***Desuggestopedia***¹⁷, criado pelo búlgaro Georgi Lozanov, defendia esta mesma ideia. Além disso, para o criador deste método, o aprendizado da língua só não ocorria de forma fácil e rápida porque comumente criamos barreiras psicológicas para esse novo aprendizado: tememos não sermos capazes de utilizar a língua quando necessário, ter menor capacidade de aprender que outras pessoas, ter uma grande chance de falhar nesse aprendizado, acreditar que aprender uma nova língua é algo muito difícil mesmo e assim por diante.

Lozanov (1988) é um dos autores que defendem a ideia de que os seres humanos utilizam entre 5 e 10% apenas de sua capacidade mental. Assim, para que possamos aumentar esta capacidade e nos tornarmos hábeis em aprender rapidamente uma língua, por exemplo, devemos, de acordo com o autor, ser “dessugestionados”¹⁸, ou seja, demovidos das ideias de limitações que estão sugeridas/atreladas a nós. Deste modo, a *Desuggestopedia* - a aplicação do estudo da sugestão à pedagogia - foi elaborada para ajudar os estudantes a eliminar os

¹⁵ “The teacher should respect the autonomy of the learners in their attempts at relating and interacting with the new challenges”.

¹⁶ “The teacher works with the student; the student works on the language”.

¹⁷ Grifo meu. Originalmente chamado de *Suggestopedia*, teve seu nome alterado para ‘Desuggestopedia’ para “refletir a importância real de se ‘dessugestionar’/demover as limitações em aprender”. (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.73, tradução minha)

¹⁸ Do inglês ‘Desuggested’, mais bem traduzido para o português como demovido ou dissuadido.

sentimentos negativos como o de que não terão sucesso no aprendizado da língua, por exemplo (LARSEN-FREEMAN, *ibidem*).

No método *Desuggestopedia*, então, diferente de vários outros métodos, o professor é uma autoridade em sala e exerce o papel de facilitador/acelerador do processo que os estudantes percorrem para utilizar a língua estrangeira em sua comunicação do dia a dia. O professor deve demover as barreiras psicológicas que os alunos trazem consigo quando do estudo e aprendizagem de uma nova língua e utilizar técnicas para ativar sua reserva mental (aquela parte do cérebro não ativada/utilizada).

Oliveira (op. cit. 2014), cita que para que o método funcione, é preciso que os estudantes confiem e respeitem o professor, o considerem “competente”. Há que se destacar que, diferente do Método Audiolingual e do Método Direto, no *Desuggestopedia*, o professor não tem de seguir princípios metodológicos rígidos em suas aulas, porém, jamais deve pressionar seus alunos que tem a liberdade de seguir ou não uma proposta de atividade apresentada por ele.

Cabe ao professor também proporcionar um ambiente de relaxamento e bem-estar em suas aulas para que os alunos possam mais facilmente acessar suas reservas mentais e garantir que o aprendizado ocorra de forma efetiva.

Enquanto o Método *Desuggestopedia* fixava os aspectos emocionais e psicológicos como coadjuvantes de um real aprendizado de línguas, surgia um outro método que enfatizava os aspectos corporais como facilitadores deste aprendizado: o *TPR - Total Physical Response*, com seu correspondente em português sendo ‘Resposta Física Total’, que explicitarei a seguir.

O Método ***TPR***¹⁹, para alguns autores considerado apenas como metodologia ou técnica (KRASHEN, 1998), elaborado pelo americano James Asher, tem como característica principal o uso dos movimentos corporais como meio de aprendizagem de línguas. Para seu idealizador, adepto das ideias Chomskianas, o ser humano nasce com a habilidade inata de aprender uma língua (Op. cit. OLIVEIRA, *ibidem*). Segundo Asher (2007, apud *ibid*, p. 123), a comunicação estabelecida entre uma criança e sua mãe ou seu pai é uma espécie de conversação língua-corpo, assim, quando um dos pais fala, o bebê responde com

¹⁹ Grifo meu

uma ação física que pode supostamente evidenciar que ele compreende a fala de seus pais.

Deste modo, Asher defende a ideia de que o objetivo principal do professor de línguas é que haja compreensão da L2 por parte dos estudantes e que os fatores emocionais podem afetar sobremaneira o processo de aprendizagem.

Para Larsen-Freeman (Op. cit. *ibidem*), o método *TPR* prevê que os professores, que dele fazem uso, acreditem na importância de que os alunos se divirtam enquanto aprendem a língua. Além disso, a autora afirma que, na verdade, este método foi desenvolvido com a intenção de reduzir o *stress* comumente experienciado por quem estuda uma língua estrangeira e que de acordo com seu idealizador, o processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira/adicional deve se assemelhar ao processo de ensino e aprendizagem da língua materna.

Larsen-Freeman (Op. cit. *ibidem*), cita que neste método o professor exerce o papel de diretor de todo comportamento dos estudantes, uma vez que os alunos são os imitadores de todo o modelo apresentado por ele para que a compreensão dos significados se dê a partir dos movimentos realizados pelo professor e dos comandos seguidos pelos alunos.

Diferente dos métodos mais tradicionais e rígidos, é esperado que os alunos cometam erros quando começarem a falar na nova língua. Deste modo, espera-se que o professor seja tolerante em relação a esses erros e corrija apenas àqueles considerados graves para a produção e compreensão da L2.

Assim como o *TPR*, que se preocupava com o bem-estar do estudante de língua estrangeira e a redução do *stress* no processo de aprendizagem, dentre outras características, um outro método, agora desenvolvido pelo psicólogo e padre jesuíta Charles Curran, surgia e compactuava com essas e outras características humanísticas: o *CLL - Community Language Learning*, que poderia ser traduzido como 'Comunidade de Aprendizado de Língua' ou 'Aprendizagem Comunitária de Língua'.

O método **CLL**²⁰, de acordo com Larsen-Freeman (*ibid*), propõe que os professores considerem seus estudantes como pessoas em sua totalidade e, deste modo, não levem em consideração apenas o intelecto de seus alunos, mas, sim,

²⁰ Grifo meu

que os educadores tenham certa compreensão dos sentimentos, das reações físicas, das reações instintivas de proteção e do desejo de aprender de seus estudantes. Este método foi amplamente influenciado pelas ideias de Charles A. Curran (1977) - o idealizador do método *TPR*, descrito logo acima. Para ele, assim como para outros autores que defendem a Psicologia Humanística (ROGERS, 1951; BROWN, 1994), os adultos geralmente sentem-se ameaçados quando se deparam com uma nova situação de aprendizagem, pela mudança inerente a qualquer aprendizagem e ao fato de parecerem 'tolos' diante desta nova situação. Para Curran (apud LARSEN-FREEMAN, *ibidem*), a melhor maneira de lidar com os alunos que enfrentam estes medos, seria os professores tornarem-se 'conselheiros linguísticos', ou seja, ainda que não treinado em psicologia, ser alguém habilitado em entender as batalhas travadas pelos estudantes quando do aprendizado de uma nova língua. Assim o

[...] professor que é capaz de 'compreender' consegue mostrar sua aceitação do estudante. Compreendendo os medos dos alunos e sendo sensível a eles, ele pode auxiliar os estudantes a superar seus sentimentos negativos e transformá-los em energia positiva para acelerar seu aprendizado²¹. (Larsen-Freeman, 2000, p. 89, tradução minha)

Deste modo, no método *CLL*, o professor assume um papel de facilitador e provê tudo que os alunos precisam para avançar em seu aprendizado, com foco na comunicação, utilizando para isto diversas ferramentas como: o uso da língua materna e a tradução do que for necessário, por exemplo - aspecto esse que difere totalmente de outros métodos, a saber: o Método Direto e a Abordagem Oral, dentre outros, que evitavam ou proibiam o uso da língua nativa em sala de aula.

Entre as ideias difundidas pelo *CLL*, está a de que o foco do professor é não constranger os alunos e motivá-los para o aprendizado da língua sem medos e traumas, criando um senso de comunidade em que ambos trabalham juntos, sem competitividade, rumo a um mesmo objetivo: o de se comunicar com fluência e perfeição na L2. No início os alunos são totalmente dependentes do professor, mas com o passar do tempo espera-se maior independência dos estudantes.

²¹ “[...] teacher who can ‘understand’ can indicate his acceptance of the student. By understanding students’ fears and being sensitive to them, he can help students overcome their negative feelings and turn them into positive energy to further their learning”.

É importante destacar que, muito provavelmente, por se tratar de um método que exigia muitos conhecimentos e diferentes competências do professor, o *CLL* não tenha atingido o sucesso pretendido por seu idealizador e defensores. Para corroborar esta minha percepção, Oliveira cita que “Talvez a dificuldade dos professores em lidar com problemas alheios e a falta de competência para atuarem como conselheiros psicológicos tenham sido as razões para o *CLL* não ter se tornado tão popular” (Op. cit. OLIVEIRA, 2014, p. 132).

Observando atentamente os métodos descritos anteriormente nesta pesquisa, é possível perceber que a busca por um método ideal para o ensino de LEM era realidade até o fim da década de 60 e que grande parte deles desviou o foco do uso do Método Audiolingual - amplamente utilizado até aquele momento histórico. Mas foi apenas no início da década de 70, entretanto, que surgem as primeiras discussões sobre uma abordagem mais comunicativa, uma nova perspectiva de ensino que propunha mudar o ensino da língua inglesa naquela época, uma vez que se observava que muitos alunos não conseguiam se comunicar em situações reais de conversação.

O grande objetivo desta nova busca por um método ou abordagem ideal passava a ser então fazer com os estudantes pudessem se comunicar na língua-alvo quando necessário, no trabalho, nos estudos e em viagens, dentre outros.

Neste período, então, surgiram algumas propostas de cunho comunicativo, a saber: Abordagem Natural, Abordagem Comunicativa (AC), Aprendizagem Baseada em Tarefas (Task Based Learning – TBL), Abordagem Lexical e Abordagem Comunicativa Intercultural (ACI).

De acordo com Oliveira (ibidem, p. 140), todas elas compartilham de iguais aspectos teóricos gerais:

- (a) a língua é concebida como interação social, como comunicação e, por isso, não é considerada neutra quando está em uso;
- (b) as estruturas gramaticais não são o eixo em torno do qual as aulas devem girar, mas são alvo de atenção do professor no sentido de auxiliar os alunos a aprenderem a usar tais estruturas adequadamente;
- (c) o aprendiz não é visto como um papagaio ou uma esponja, mas, sim, como um ser capaz de construir seus conhecimentos e de negociar sentidos nas interações sociais;
- (d) o professor tem o papel de facilitar a aprendizagem dos seus alunos e não é um modelo a ser imitado;
- (e) os erros dos alunos são tolerados porque são vistos como parte integrante e natural do processo de aprendizagem;
- (f) o objetivo do ensino é auxiliar o aluno a desenvolver sua competência comunicativa, o que implica a construção de conhecimentos

gramaticais, discursivos e sociolinguísticos da língua assim como de estratégias de compensação e de comunicação.

No entanto, ainda segundo o mesmo autor, apesar dessa proximidade de características, as propostas metodológicas ou abordagens do ensino comunicativo de línguas estrangeiras apresentam grandes diferenças entre si. Das abordagens comunicativas, então, apresentarei em detalhes apenas a Abordagem Natural e a Abordagem Comunicativa, não desprezando as demais, mas principalmente por terem feito parte de minha formação como professora do mesmo modo que para a professora colaboradora desta pesquisa.

A **Abordagem Natural**²², por exemplo, desenvolvida pelo professor de espanhol Tracy Terrell nos anos 70, está intimamente ligada às ideias amplamente defendidas por Krashen (2019 [1982]). Este autor apresenta, em seu livro *Principles and Practice in Second Language Acquisition*, alguns dos princípios que norteiam a Abordagem Natural. Nela o professor deve atuar como o mediador entre o conhecimento da língua e o aluno, sendo então responsável por agregar o maior número de *input*²³ possível – princípios que muito se assemelham às ideias de Georgi Lozanov no método *Desuggestopedia* e se distanciam das ideias de Caleb Gattegno no método *Silent Way* no qual o professor deveria estar em silêncio o maior tempo possível.

Diferente também dos métodos estruturalistas (MT e Método Audiolingual, dentre outros), a Abordagem Natural não enfatiza o uso da gramática e concebe a língua como um instrumento de comunicação como acontece na aquisição da língua materna também. E é a aquisição da língua, um processo muito mais inconsciente, que deve ser enfatizado nessa abordagem e não a aprendizagem (estudo estruturado), segundo seus idealizadores.

Vale ressaltar que ao defender a ideia de *input*, Krashen (ibidem) defende também a tese do **filtro afetivo**²⁴, ou seja, as muitas variáveis que podem influenciar o aprendizado de línguas em uma pessoa qualquer. Para este autor, cabe ao professor não só fornecer o *input* necessário para que a aquisição da língua se realize, como também propiciar uma atmosfera de aprendizagem com filtro afetivo

²² Grifo meu

²³ *Input* pode ser definido como um “conjunto de informações lexicais e gramaticais que o aprendiz recebe do professor, dos colegas, do material didático e do meio ambiente em que se encontra” (OLIVEIRA, 2014, p. 142).

²⁴ Grifo meu

baixo, ou seja, um ambiente tranquilo, livre de qualquer estresse que possa prejudicar o processo de aquisição da L2 por parte do estudante.

Como sempre aconteceu com todos os métodos e abordagens anteriores à Abordagem Natural, houve críticas severas às ideias defendidas por Tracy Terrell e Krashen (Op. cit. ibidem). No entanto, independente das críticas recebidas, a Abordagem Natural retoma a importância dos aspectos afetivos do estudante para que a aquisição da língua ocorra e representou reflexões e avanços no processo de ensino e aprendizagem de línguas.

Então, no fim da década de 70, surge a **Abordagem Comunicativa**²⁵ (AC) que recebeu forte influência do teórico David Wilkins (1994) e prioriza a língua em uso, em outras palavras, a língua em situações significativas de comunicação. Deste modo, esta abordagem defende que o aprendiz precisa ir além das situações criadas em sala de aula, utilizando-as como base, mas sendo capazes de se comunicar efetivamente dentro e fora dos contextos pré-estabelecidos pelo professor.

Nesta perspectiva, de acordo com Larsen-Freeman (Op. cit. ibidem), o professor é um mediador e um facilitador da comunicação em sala de aula, responsável por criar condições favoráveis para a aprendizagem da nova língua, propondo, para isso, atividades relevantes de real interesse ou necessidade do aluno.

Então, na AC as questões culturais, ainda que estereotipadas para os dias atuais, são bem mais presentes. Na época de seu surgimento, buscava-se trazer a cultura de um país, entendida como costumes, feriados, comidas típicas, entre outros. Outro ponto marcante da Abordagem Comunicativa é que os erros não são mais considerados relevantes e, portanto, imediatamente corrigidos pelo professor, como ocorria no método Audiolingual. Eles, agora, são vistos como parte do processo de aprendizagem e não podem ser ignorados, uma vez que servem de ponto de partida para novas aprendizagens. A partir dos erros, alunos e professor constroem e reconstróem seus conhecimentos.

Enfim, ao revisar os nove métodos e/ou abordagens em LE, é possível perceber as mudanças nas concepções do papel do professor: ora como único detentor do conhecimento no Método Tradicional, ora como modelo a ser copiado

²⁵ Grifo meu

no método Audiolingual ou ainda como mediador na Abordagem Comunicativa, dentre outros. No quadro-resumo a seguir, podemos observar melhor os diferentes papéis assumidos pelos professores nos nove métodos descritos nesta pesquisa. Observemos:

QUADRO 1 – Os diferentes papéis exercidos pelo professor nos métodos e abordagens de ensino de LEM:

OS DIFERENTES PAPÉIS EXERCIDOS PELO PROFESSOR NOS MÉTODOS E ABORDAGENS DE ENSINO DE LEM	
MÉTODO/ABORDAGEM	PAPEL DO PROFESSOR
Método Tradicional (Gramática-Tradução)	Único detentor do conhecimento / transmissor
Método Direto	Modelo linguístico / direcionador
Método Audiolingual	Modelo linguístico a ser imitado / modelador
Método <i>Silent Way</i>	Técnico silencioso / Facilitador
Método <i>Desuggestopedia</i>	Autoridade / Acelerador do processo de aprendizagem
Método <i>TPR</i>	Animador / diretor do comportamento dos alunos
Método <i>CLL</i>	Conselheiro linguístico / Facilitador
Abordagem Natural	Mediador / agregador de <i>input</i>
Abordagem Comunicativa	Mediador / Facilitador da comunicação

Ainda que tenha desempenhado diferentes funções nos mais variados métodos e abordagens existentes, é preciso pensar que o professor não pode ser considerado um sujeito passivo que simplesmente aplicará, cegamente, o método e/ou abordagem em voga ou (pro)/(im)posto pela escola na qual trabalha. Cabe afirmar que o professor também não é uma “tábula rasa” e, como nos ensina Garcia Canclini (1997), os professores são sujeitos híbridos, em constante mudança, inseridos em uma sociedade influenciada pelos impactos da globalização e da

tecnologia da informação, sendo capazes e pensar, repensar e reconstruir suas práticas docentes em busca de uma educação com mais qualidade.

Buscando compreender os aspectos que influenciam diretamente a postura do professor em sala de aula e suas escolhas pedagógicas, prossigo escrevendo agora sobre diferentes perspectivas teóricas que influenciaram e continuam exercendo forte impacto na formação e nas diferentes práticas docentes, a saber: o professor reflexivo (SCHON, 1983), a autonomia do professor (FREIRE, 2018 [1996]) e a agência docente (BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; JORDÃO, 2013, HIBARINO, 2018). Estas diferentes concepções serão enfatizadas porque subsidiarão as análises dos dados gerados nesta pesquisa investigativa.

2.5 O PROFESSOR REFLEXIVO

Schon (1983) certamente foi um dos grandes defensores da proposta do professor reflexivo e, talvez, sua grande contribuição tenha sido apresentar a reflexão como precedente à prática e que esta, por sua vez, não deve ser esvaziada de teoria. Isto corrobora os pensamentos de Freire (Op. cit. ibidem) e Oliveira (Op. cit. 2014) quando da defesa de que prática e teoria devem caminhar lado a lado para que o processo de ensino e aprendizagem ocorra de forma efetiva.

Para Schon (ibidem), o professor deve-se preparar para o diferente, tornar-se reflexivo, atuar embasado nos conceitos de conhecimento na ação e reflexão na ação. O primeiro conceito está diretamente relacionado ao “saber-fazer”, surge na ação, é espontâneo – um conhecimento tácito. Já o segundo conceito, o da reflexão na ação, surge em situações inesperadas produzidas na própria ação e necessitam de reflexão. Para o autor, são três os modelos de reflexão: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

A reflexão sobre a ação consiste em pensar sobre o que foi feito, com o objetivo de se descobrir como uma atitude, por exemplo, pode contribuir para um determinado resultado inesperado. Já a reflexão na ação acontece durante a ação, sem interrupções e pode conduzir a um novo desfecho, uma nova forma de se executar uma ação ou atividade em desenvolvimento. Finalmente, a reflexão sobre a reflexão na ação conduz ao ato de pensar sobre as reflexões realizadas, consolidando a compreensão de determinada situação e talvez possibilitando a adoção de novas estratégias.

Esta perspectiva de ensino e do professor como agente reflexivo, tão defendida em seu livro “O profissional reflexivo” (ibid), ganhou muitos adeptos à época. No entanto, na mesma proporção, passou a ser veementemente criticada.

Enquanto para alguns autores a formação docente reflexiva possa ter significado um desenvolvimento real dos professores, para outros, como Zeichner (1994), isto não ocorreu de forma efetiva, uma vez que quando a reflexão de fato existia, tornou-se individual, sem discussão, não levava em conta fatores culturais e sociais aos quais os professores estavam conectados. Para este autor, a reflexão deve abranger muito mais que as paredes da sala de aula e/ou muros da escola. Afirma ainda que o formador de professores deve ter em mente, como foco principal, que o aluno-professor deve refletir para a mudança concreta e necessária para cada grupo com o qual trabalha - ideias essas também amplamente defendidas por Kumaravadivelu (2003a) nos parâmetros da particularidade e possibilidade.²⁶

Corroborando as ideias de Zeichner (1994), Newton Duarte (2003) critica duramente as práticas reflexivas por se afastarem do ato de ensinar.

No entanto, ainda que com muitas críticas e avanços necessários, o modelo defendido por Schon (Op. cit. ibidem), impactou profundamente o papel do professor em sala de aula desde então. Ao incentivar o professor à reflexão de sua prática e à compreensão de que a produção de conhecimento não é exclusividade do mundo acadêmico, muitos professores podem ter a oportunidade de reconhecer sua expertise para produzir/construir novos conhecimentos e que não precisam depender apenas dos conhecimentos provindos/produzidos na Universidade ou em outros ambientes acadêmicos.

Para além de uma postura reflexiva (SCHON, ibid), surge a importância da autonomia (Op. cit. FREIRE, 2018) e agência docente (Op. cit. BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; JORDÃO, 2013, HIBARINO, 2018) - conceitos que detalho na próxima seção, uma vez que estão diretamente relacionados à prática da professora colaboradora desta pesquisa.

²⁶ Os conceitos de particularidade e possibilidade estão apresentados mais adiante na seção 2.7.1 “A perspectiva do Pós-Método”, na página 59.

2.6 A AUTONOMIA E A AGÊNCIA DOCENTE

Freire (ibidem, p.52) acaba por ressaltar a importância da autonomia e agência do ser humano quando afirma:

Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a história em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades, e não de determinismo.

Ainda que não cite diretamente os termos autonomia ou agência no trecho citado anteriormente, é possível perceber que para o autor se faz necessário assumir-se diante da sociedade como um ser inacabado, em construção e jamais predeterminado, ou seja, autônomo, agente de suas escolhas e ações. Demonstra defender a autonomia e agência inerente ao ser humano quando afirma que “... minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não se apenas objeto, mas sujeito também da história” (Op. cit. FREIRE, ibidem, p. 53).

Corroborando as ideias de Schon (Op. cit. 1983) quando da importância do professor refletir sobre sua própria prática docente e nela intervir, Freire (ibidem, p. 75) diz que “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”. O autor ainda eleva a importância da autonomia e agência do professor quando afirma que “Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo...” (Ibid, p. 100). Assim, para Freire, a autonomia se constrói, é processo, se constitui a partir de várias decisões e escolhas que vão sendo feitas seja para o ser aluno, para o ser professor ou para qualquer ser humano:

A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (ibidem, p. 105)

Em consonância com as ideias de Freire sobre autonomia, o conceito de agência segundo Hibarino (2018, p. 67),

refere-se ao entendimento [de agência] como *processo* e não como uma capacidade inata do ser humano. Nesse sentido, vale lembrar que agência é vivida, (re)construída, exercida de diferentes formas, em diferentes momentos, por isso a ênfase na temporalidade. Assim sendo, agência é prática complexa, situada e relacional, tendo em vista que os sujeitos podem assumir diferentes orientações simultâneas, voltando-se ora para o passado, ora para o presente, ora para o futuro, sendo capazes de transformar e reconstruir suas relações no espaço no qual estão inseridos.

Do mesmo modo que a autora prevê agência como processo, Biesta & Tedder (2006, 2007) preveem a agência docente dialógica. Em artigo publicado, os autores (2007, p. 136) a visualizam como algo a ser construído, ou seja,

Agência, em outras palavras, não é algo que as pessoas *tem*; é algo que as pessoas *fazem*. Isso denota uma “qualidade” do *engajamento* dos atores com contextos voltados para ações temporal-relacionais, e não uma qualidade dos sujeitos em si próprios²⁷ (tradução minha).

Neste mesmo caminho, Jordão (2013) salienta o deslocamento promovido em nossas práticas docentes por meio da agência, uma vez que esta “pressupõe abertura para o diferente, percepção de contexto e formas de resistência, assim como reflexividade criativa, uma vez que problematiza suas próprias certezas no encontro com outras formas de saber” (JORDÃO, 2013, p. 294). Para a autora se fazer agente nos tira da zona de conforto, nos confronta, desafia e, por conta disso, estabelece novas formas de pensar, agir e ressignificar nossas práticas docentes.

Deste modo, numa sociedade veloz e, por vezes, atribulada, onde raros são os momentos de reflexão sobre nossas próprias práticas como seres humanos ou profissionais da educação, se faz mais importante que nunca valorizar a agência docente e o papel determinante que ela pode ter nas construções e reconstruções realizadas em sala de aula. Afinal, vejo a professora colaboradora desta pesquisa como alguém que “[...] se constitui[em] na relação com o outro e que, em um processo sempre incompleto e inacabado, exerce[m] sua agência docente agindo e respondendo de forma singular a tudo e a todos que estão à sua volta” (Op. cit. HIBARINO, ibidem, p. 67).

²⁷ Agency, in other words, is not something that people have; it is something that people do. It denotes a ‘quality’ of the engagement of actors with temporal-relational contexts-for-action, not a quality of the actors themselves.”

No entanto, ainda de acordo com a autora mencionada anteriormente, é preciso ter claro também que a agência docente nem sempre irá fornecer pistas visíveis, ou seja, mudanças palpáveis. Muitas vezes, a agência docente se materializa também no silenciamento ou não enfrentamento (confronto direto) das adversidades e situações que fogem ao controle em sala de aula, por exemplo.

Assim, assumir-se como um ser autônomo e em exercício constante de agentividade – percebendo-se agência aqui como uma expansão do olhar em relação à autonomia, pode propiciar descobertas individuais e coletivas valiosas dentro do espaço escolar. Sem autonomia e agência docente, certamente a condição do Pós-método não se viabilizaria, seja qualquer que fosse o contexto escolar.

Neste momento, após as contextualizações e discussões realizadas sobre a pesquisa em LA no Brasil, as diferentes concepções de língua, a conceitualização de método e abordagem, a retomada de alguns dos vários métodos e/ou abordagens utilizados para o ensino de língua estrangeira, bem como o revisitar de conceitos relacionados ao professor reflexivo (Op. cit. SCHON, 1983), à autonomia (Op. cit. FREIRE, 2018 [1996]) e à agência docente (Op. cit. BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; JORDÃO, 2013; HIBARINO, 2018), sigo apresentando, na próxima seção, o que se faz o foco desta dissertação: a perspectiva do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003a).

2.7 A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO

2.7.1 Definindo a Perspectiva/Condição do Pós-método

O conceito de método é um construto de marginalidade. Ele valoriza tudo que é associado ao Eu colonizador e marginaliza tudo o que é associado ao Outro subalterno. (Blasubramanian Kumaravadivelu)

Na década de 90, Prabhu publicou o artigo “**Não há o melhor método. Por quê?**”²⁸, propondo para a área de Linguística Aplicada um debate sobre as limitações da pedagogia do ensino de línguas com base em métodos ou ainda em apenas um método. O autor apresenta três possíveis explicações para estas limitações: “a) diferentes métodos são melhores para diferentes contextos de

²⁸ Grifo meu

ensino; (b) todos os métodos são parcialmente verdadeiros ou válidos; (c) a noção de métodos bons ou ruins é ela mesma enganosa²⁹ (PRABHU, 1990, p. 161, tradução minha).

Baseado nestas limitações, Prabhu retoma a noção de *plausibilidade*, espécie de intuição pedagógica, já defendida por ele em seu livro de 1987. O autor enfatiza que a noção de “melhor método” está diretamente atrelada à intuição pedagógica do professor em um contexto real e individual de ensino de LE. Assim, o planejamento (método/metodologia) das aulas do professor, deve servir para guiá-lo e não para enclausurá-lo. Cabe ainda ressaltar que, para este autor, não existe um melhor método ou um método que serve para todos os estudantes em qualquer contexto em que estejam inseridos.

Alinhado às ideias apresentadas por Prabhu (*ibidem*), Kumaravadivelu (2012), propõe dois construtos que vão desconstruir o papel do professor e dos alunos em sala de aula: a perspectiva da Pós-transmissão e a perspectiva/condição do Pós-método.

Na perspectiva da Pós-transmissão se critica o modelo tradicional de ensino em que o professor é visto como o único detentor do conhecimento, enquanto o aluno seria um ser passivo, condicionado apenas a receber o conhecimento transmitido. Este modelo de ensino criticado por Kumaravadivelu (*ibidem*) foi amplamente discutido e desconstruído por Paulo Freire (Op. cit. *ibidem*) em sua crítica ao que ele chamava de “educação bancária”, na qual o professor, que detinha o conhecimento, o depositava sobre os alunos que passivamente recebiam o conteúdo transmitido. Mais do que criticar e/ou desconstruir o modelo tradicional de ensino, a perspectiva da Pós-transmissão questiona também os conteúdos e princípios teóricos que norteiam os currículos escolares, já que os mesmos são selecionados e construídos geralmente por especialistas que nem sempre compreendem ou atuam em sala de aula, e deste modo, não levam em consideração os variados contextos e especificidades locais onde os professores atuam.

Para além disso, a perspectiva da Pós-transmissão também considera e estimula que o professor confie em sua cognição e concepções, assim como Prabhu (Op. cit. *ibidem*) propôs a partir do construto da plausibilidade. O professor atuante

²⁹ “(a) that different methods are best for different teaching contexts; (b) that all methods are partially true or valid; and (c) that the notion of good and bad methods is itself misguided.”

na perspectiva da Pós-transmissão pode legitimar/teorizar sua prática por meio de reflexões sobre as experiências vivenciadas e a partir delas tomar novas decisões e escolhas que vão impactar melhor e mais positivamente os alunos que estão sempre situados social, cultural e historicamente em um determinado contexto.

Para Kumaravadivelu (ibidem) os professores são capazes de produzir novas formas de conhecimento e podem/devem ter o poder de decidir, ou ao menos opinar sobre os conteúdos curriculares que ensinarão aos seus alunos. Daí a importância de que os currículos sejam construídos de forma colaborativa, envolvendo os professores e preferencialmente toda a comunidade escolar em sua elaboração. Deste modo, o professor teria um currículo adaptado às suas necessidades e ainda assim, atuando sob a ótica da Pós-transmissão, seria capaz de produzir novas adaptações todas as vezes que se fizesse necessário.

Do mesmo modo, Kumaravadivelu (2003a, p.1), compartilhando da mesma visão de Prabhu, afirma que “[...] não há nenhum melhor método pronto e esperando por ser descoberto³⁰” (tradução minha) e que adotar um único método de ensino, supostamente pode sobrecarregar a rotina do professor que acha que deve seguir este método à risca. Segundo o mesmo autor,

O uso do método para organizar os princípios de ensino e aprendizagem de línguas é lamentável, isto porque o método é tão inadequado e tão limitado para explicar satisfatoriamente a complexidade do processo de ensino-aprendizagem de línguas. Por focar excessivamente num método, temos ignorado muitos outros fatores que governam os processos e práticas de sala de aula – fatores como a cognição do professor, percepção do aluno, necessidades sociais, contextos culturais, exigências políticas, imperativos econômicos, e restrições institucionais, todos que estão inevitavelmente conectados³¹ (KUMARAVADIVELU, 2006, p. 165, tradução minha).

A perspectiva por ele nomeada de Pós-método (doravante PM) leva em conta as necessidades locais (respostas locais para problemas locais) e enfatiza o trabalho do professor como etnógrafo (CANAGARAJAH, 1999), ou seja, o professor pesquisador, que observa sua própria sala de aula e consegue teorizar a própria prática. Para Kumaravadivelu (ibidem, p.2), é preciso ter a “consciência de que as

³⁰ [...] there is no best method out there ready and waiting to be discovered.

³¹ The use of method as organizing principles for language learning and teaching is unfortunate because method is too inadequate and too limited to satisfactorily explain the complexity of language learning and teaching. By concentrating excessively on method, we have ignored several other factors that govern classroom processes and practices – factors such as teacher cognition, learner perception, societal needs, cultural contexts, political exigencies, economic imperatives, and institutional constraints, all of which are inextricably linked together.

crenças do professor, seu raciocínio rápido (bom senso) e cognição desempenham um papel crucial na formação e reformulação do conteúdo e do caráter da prática docente diária”³² (tradução minha).

Dentre vários pesquisadores, Silva (2004) e Oliveira (2014) retomam a discussão sobre métodos e abordagens, uma vez que possivelmente ainda há professores ou instituições escolares que creem que o bom ensino ou o bom professor é aquele que segue o método à risca, seus princípios e técnicas preestabelecidas, sem adaptações. Segundo essa perspectiva, na adoção de um único método:

[...] não se considera o papel ativo do aprendiz, nem suas crenças, estilos, preferências, objetivos, necessidades e interesses. O mesmo, em geral, acontece em relação aos(as) professores(as) que ficam limitados(as) a reproduzir modelos e receitas que não permitem análises críticas e não consideram fatores como experiência do profissional, objetivos, desejos, motivações, etc., (SILVA, 2004, p. 2).

Nessa mesma direção, Kumaravadivelu (1994), já afirmava que um único método, por si só, pode limitar o trabalho do professor, uma vez que este nem sempre é capaz de suprir as necessidades individuais de cada grupo.

Em consonância com estas ideias, Canagarajah (2006) relata que estamos num tempo em que não se trata de buscar por um outro método mais efetivo. O momento é de questionamento à noção de método e de preocupação com a suposta neutralidade, instrumentabilidade e constituição dos métodos.

Deste modo, ao utilizar apenas uma abordagem e/ou método adotados por sua instituição de ensino, o professor pode não atingir seus alunos e torná-los desmotivados para o aprendizado da LE, uma vez que eles são considerados sujeitos reprodutores. Deste modo, as aulas tornam-se desmotivadoras não só para os alunos como também para os professores que a ministram.

Então, Kumaravadivelu (ibidem) vem propor o conceito de Pós-método como uma perspectiva de trabalho docente e, ao mesmo tempo, como condição, construção, prática, e não modelo a ser seguido. Além disso, o PM não significa, necessariamente, um método que vem depois de todos os demais, mas sim uma perspectiva que leva em conta as necessidades locais e individuais.

³² “an awareness that teacher beliefs, teacher reasoning, and teacher cognition play a crucial role in shaping and reshaping the content and character of the practice of everyday teaching”.

A proposta de Kumaravadivelu (2003a, 2006) nos provoca a olhar para dentro de nós mesmos e perceber o quanto nossas práticas são híbridas, construídas por meio de nossas experiências em contextos diferentes, em momentos distintos de nossa formação inicial e continuada. Sendo assim, estamos constantemente adaptando algo proveniente de algum método e de alguma abordagem para dar conta das necessidades de nossas turmas. Por exemplo, há alunos que precisam de mais exercícios de gramática, enquanto outros precisam de mais estratégias de leitura.

Desta forma, ter conhecimento dos vários métodos e abordagens existentes, bem como de suas limitações e potencialidades, é uma característica essencial do professor que atua na perspectiva do PM como bem cita OLIVEIRA (Op. cit. ibidem, p. 16): “Entender o conceito de método é muito importante para o professor ser capaz de decidir se deve ou não adotar um método e para ser capaz de escolher, de cada método, os princípios teóricos que vão nortear sua prática docente”.

O PM também pode ser concebido como uma reação/resistência aos métodos e abordagens anteriores para o ensino da LE, como os mencionados na primeira parte dessa revisão de literatura. A proibição do uso da língua materna no Método Direto, por exemplo, se deve a tendência de supervalorização da língua alvo, descartando o conhecimento linguístico e de mundo do aprendiz.

O professor que, em sua rotina de sala de aula, tem consciência dos métodos e abordagens e reflete criticamente sobre sua realidade, certamente conseguirá dar seus primeiros passos para ir além do método ou abordagem para atingir seus objetivos com os alunos, contextualizando e construindo a aprendizagem.

Oliveira (Op. cit. ibidem) também critica os professores brasileiros que não conseguem avançar em relação à uma postura Pós-método e afirma que:

[...] se os professores que costumam dar foco, quase que exclusivamente, às estruturas gramaticais em suas aulas refletissem mais sobre a língua e sobre o ensino sob a luz da concepção interacionista, eles provavelmente perceberiam a necessidade de mudarem sua prática e algumas de suas crenças teóricas. Isto teria um impacto significativo na atitude dos estudantes em relação ao estudo de inglês [...] (Ibidem, p. 38).

Enquanto os professores não adotarem a perspectiva interacionista, pragmática de língua, o ensino de inglês se manterá, em muitas escolas brasileiras, no nível das sentenças isoladas, descontextualizadas, sem se levarem em conta as razões pelas quais os brasileiros estudam inglês (Ibid, p. 39).

Para contextualizar o processo ensino-aprendizagem de forma crítica e reflexiva, é necessário, de acordo com Kumaravadivelu (2003a, 2006), levar em consideração os 3Ps: a **particularidade**, a **praticidade** e a **possibilidade**³³, que seguem explicitadas abaixo.

A **particularidade**³⁴ está diretamente relacionada aos aspectos individuais. Isso significa que cada professor atua com um grupo particular de alunos com necessidades específicas e provenientes de um contexto sociocultural também particular. E todas essas singularidades devem ser observadas e levadas em consideração no momento em que o professor prepara suas aulas, para que essas especificidades sejam atendidas. Para o autor, o parâmetro da particularidade:

[...] requer que qualquer pedagogia de ensino de línguas para ser relevante precisa ser sensível a um grupo particular de professores, ensinando um grupo particular de aprendizes, buscando um conjunto particular de objetivos, dentro de um contexto institucional particular, inserido em um contexto sociocultural particular³⁵ (KUMARAVADIVELU, 2003a, p. 34, tradução minha).

Já a **praticidade**³⁶ refere-se à capacidade e/ou desejo do professor em viabilizar sua própria teoria a partir das suas práticas, buscando adaptar o que for necessário para que suas necessidades de sala de aula sejam atendidas.

Quanto à **possibilidade**³⁷, alunos e professores devem ter consciência de seu papel no ambiente socioeducacional no qual estão inseridos. Assim sendo, conseguirão realizar mudanças que impactarão em sua própria realidade. De acordo com o autor, o parâmetro da possibilidade “[...] busca se utilizar da consciência sociopolítica trazida pelos participantes à sala de aula para que possa funcionar também como catalisadora para a busca contínua da formação identitária e da transformação social³⁸ (KUMARAVADIVELU, ibidem, p. 37, tradução minha).

³³ Grifo meu.

³⁴ Grifo meu

³⁵ “It requires that any language pedagogy, to be relevant, must be sensitive to a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu.”

³⁶ Grifo meu. Praticidade (também traduzida como praticidade ou praticabilidade) provém do termo em inglês PRACTICALITY.

³⁷ Grifo meu

³⁸ “[...] seeks to tap the sociopolitical consciousness that participants bring with them to the classroom so that it can also function as a catalyst for a continual quest for identity formation and social transformation.”.

Outra questão importante, discutida agora por Canagarajah (2009), é o papel do professor como *etnógrafo* de sua própria prática, isto é, como pesquisador, observador, capaz de adequar, ressignificar e projetar possibilidades a partir de sua experiência. Kumaravadivelu (1994, p.27), já compartilhando da mesma visão de Canagarajah, afirma que “[...] Em termos práticos, isso motiva uma investigação por uma estrutura coerente não-limitada, baseada em percepções teóricas, empíricas e pedagógicas correntes que possibilitarão aos professores teorizarem a prática e a praticar o que teorizam”.

Dito de outra forma, essa percepção é oposta àquela preconizada pelos métodos e abordagens explicitados no início desta revisão de literatura: de um sujeito aplicador de técnicas e detentor do conhecimento para um sujeito mais engajado com sua própria prática.

Kumaravadivelu (2012a), em grande concordância com as ideias de Paulo Freire (2018 [1996]) vem também apresentar e defender o conceito de *Pós-transmissão*, no qual o autor vislumbra que:

os professores tenham o papel de praticantes reflexivos, que pensam profundamente sobre os princípios, práticas e processos da instrução na sala de aula e incluam em suas tarefas um grau considerável de criatividade, maestria e sensibilidade ao contexto. Querendo ir além, a perspectiva da pós-transmissão espera que os professores façam o papel de intelectuais transformadores que se esforçam não apenas pelo avanço acadêmico, mas também por uma transformação pessoal, para si mesmos e para seus alunos.³⁹ (KUMARAVADIVELU, 2012a, p. 9, tradução minha).

Nesta visão defendida pelo autor, os professores têm suas vozes ouvidas, são considerados agentes do ensino e não apenas reprodutores de conhecimento ou aplicadores de métodos. O conhecimento é construído junto aos alunos e a cada aula pode ser construída de uma forma diferente, com objetivos distintos.

Kumaravadivelu (2003a, p. 2), advoga ainda que os professores que buscam refinar sua prática docente diária,

[...] precisam ter uma compreensão holística do que acontece em sua sala de aula. Eles precisam sistematicamente observar sua prática docente, interpretar os eventos ocorridos em sala, avaliar seus resultados, identificar problemas, encontrar soluções, e testá-las mais uma vez para perceber o

³⁹“Teachers to play a role of reflective practitioners who deeply think about the principles, practices and processes of the classroom instruction and bring to their task a considerable degree of creativity, artistry, and context sensitivity. Aiming even further, the post-transmission perspective anticipates teacher to play the role of transformative intellectuals who strive not only for academic advancement but also for personal transformation, both for themselves and for their learners”.

que funciona ou não. Em outras palavras, eles devem tornar-se pensadores estratégicos tanto quanto praticantes estratégicos. Como pensadores estratégicos eles precisam refletir sobre suas necessidades específicas, vontades, situações, e processos de ensino e aprendizagem. Como praticantes estratégicos, eles precisam desenvolver conhecimentos e habilidades necessárias para se auto observar, autoanalisar, e auto avaliar suas práticas de ensino.⁴⁰ (Tradução minha)

E para dar conta desta árdua tarefa e ampliando o que podemos chamar aqui de “Pedagogia Pós-Método”, Kumaravadivelu (Op. cit. 2003a) propõe uma estrutura de macroestratégias e microestratégias para serem utilizadas nas salas de aula de línguas estrangeiras e propiciar a construção de uma condição Pós-método nestes ambientes de ensino.

As macroestratégias podem ser consideradas como neutras à teoria e aos métodos uma vez que, segundo o autor, não estão atreladas a nenhuma abordagem ou método específico. Assim, nada mais são que um plano geral, um guia amplo baseado naquilo que os professores serão capazes de gerar em suas situações educacionais específicas, com base em microestratégias necessárias ou técnicas educacionais (Ibidem). Para este autor, “as macroestratégias sugeridas e as microestratégias contextualizadas podem auxiliar os professores de L2⁴¹ no momento em que iniciam a construção da teorização de sua própria prática”⁴². (Ibid, p. 38, tradução minha)

Para apresentar cada uma das macroestratégias sugeridas por Kumaravadivelu (ibidem, p.39), citarei e comentarei brevemente sobre cada uma delas a seguir:

1- Maximizar oportunidades de aprendizagem⁴³:

Esta macroestratégia vislumbra o ensino como um processo de criação e utilização das oportunidades de aprendizagem; um processo no qual os professores tentam equilibrar seu papel como gerentes dos atos de ensino

⁴⁰ “[...] need to have a holistic understanding of what happens in their classroom. They need to systematically observe their teaching, interpret their classroom events, evaluate their outcomes, identify problems, find solutions, and try them out to see once again what works and what doesn't. In other words, they have to become strategic thinkers as well as strategic practitioners. As strategic thinkers, they need to reflect on the specific needs, wants, situations, and processes of learning and teaching. As strategic practitioners, they need to develop knowledge and skills necessary to self-observe, self-analyze, and self-evaluate their own teaching acts”.

⁴¹ L2 pode ser traduzido como segunda língua ou língua adicional.

⁴² “The suggested macrostrategies and the situated microstrategies can assist L2 teachers as they begin to construct their own theory of practice”.

⁴³ Grifo meu

na mesma proporção em que devem equilibrar seu papel de mediadores dos atos de aprendizagem⁴⁴. (Tradução minha)

Assim, para fazer uso desta macroestratégia, o professor deve estar atento a qualquer oportunidade de aprendizagem e não a desperdiçar por conta de algo que já esteja planejando ensinar, por exemplo. Há que se ter um equilíbrio entre o ensinar e o aprender, sendo o ato de aprender tão importante quanto o de ensinar.

2- Minimizar desajustes perceptuais⁴⁵: “Esta macroestratégia enfatiza o reconhecimento dos desajustes perceptuais entre as intenções e interpretações do aluno, do professor e do formador de professores”⁴⁶. (tradução minha). Dito de outro modo, é preciso reconhecer e minimizar os desajustes de percepção entre todos os envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem.

3- Facilitar interações negociadas⁴⁷: “Esta macroestratégia se refere às interações significativas de sala de aula entre aluno-aluno, aluno-professor nas quais os estudantes são desafiados e encorajados a iniciar um assunto e falar, e não somente reagir e responder”⁴⁸. (tradução minha). Trata-se de uma importante estratégia de ensino em que alunos são considerados importantes e atuantes e não apenas passivos e reprodutores. Ao utilizar-se desta macroestratégia, o professor pode promover nos estudantes um senso de pertencimento e engajamento com o processo de ensino e aprendizagem.

4- Promover a autonomia do aprendiz⁴⁹: “Esta macroestratégia envolve ajudar os alunos a aprender como aprender, equipando-os com os meios necessários para se autoguiarem e auto avaliarem sua própria aprendizagem”⁵⁰ (tradução minha). Isso significa que esta macroestratégia prevê que o professor possibilite o

⁴⁴ “This macrostrategy envisages teaching as a process of creating and utilizing learning opportunities, a process in which teachers strike a balance between their role as managers of teaching acts and their role as mediators of learning acts.”

⁴⁵ Grifo meu

⁴⁶ “This macrostrategy emphasizes the recognition of potential perceptual mismatches between intentions and interpretations of the learner, the teacher, and the teacher educator”.

⁴⁷ Grifo meu

⁴⁸ “This macrostrategy refers to meaningful learner-learner, learner-teacher classroom interaction in which learners are entitled and encouraged to initiate topic and talk, not just react and respond.”

⁴⁹ Grifo meu

⁵⁰ “This macrostrategy involves helping learners learn how to learn, equipping them with the means necessary to self-direct and self-monitor their own learning”.

engajamento de seus alunos com sua própria aprendizagem. Cabe ao professor, então, mediar este processo, incentivando os alunos a realizarem as escolhas necessárias para a efetivação de suas aprendizagens, bem como a avaliarem sua performance durante o processo. Deste modo, o autor prevê que os alunos possam tornar-se mais autônomos e guias da construção de seu próprio conhecimento.

5- Fomentar a consciência da língua⁵¹: “Esta macroestratégia refere-se a qualquer tentativa de chamar a atenção dos alunos para as propriedades formais e funcionais de sua L2 com o objetivo de fomentar o grau de explicitude necessária para promover o aprendizado de L2”⁵² (tradução minha). Nesta macroestratégia, o autor sugere que é preciso envolver os alunos com o estudo e compreensão dos aspectos formais e funcionais da língua, sempre visando ampliar o conhecimento já assimilado pelos alunos.

6- Ativar a intuição heurística⁵³: “Esta macroestratégia realça a importância de prover dados textuais ricos de modo que os alunos possam inferir e internalizar as regras que governam o uso gramatical e comunicativo”⁵⁴ (tradução minha). Assim, cabe ao professor prover materiais significativos, textos variados e ricos, de diferentes gêneros e suportes para ampliar a possibilidade de que os alunos compreendam de fato o funcionamento da língua tanto como norma quanto como em seu uso comunicativo.

7- Contextualizar o *input* linguístico⁵⁵: “Esta macroestratégia realça como a língua em uso e o uso da língua são moldados por contextos linguísticos, extralinguísticos, situacionais, e extra situacionais”⁵⁶ (tradução minha). O uso deste recurso visa possibilitar uma compreensão maior da língua em uso e que vários são os fatores que podem moldá-la, construí-la, reconstruí-la, modificá-la, etc. Cabe ao professor buscar contextualizar o ensino da língua, de modo que os alunos a

⁵¹ Grifo meu

⁵² “This macrostrategy refers to any attempt to draw learners’ attention to the formal and functional properties of their L2 in order to increase the degree of explicitness required to promote L2 learning”.

⁵³ Grifo meu

⁵⁴ “This macrostrategy highlights the importance of providing rich textual data so that learners can infer and internalize underlying rules governing grammatical usage and communicative use”.

⁵⁵ Grifo meu

⁵⁶ “This macrostrategy highlights how language usage and use are shaped by linguistic, extralinguistic, situational, and extra situational contexts”.

percebam como algo vivo, em constante construção e passiva de diferentes interpretações.

8- Integrar as habilidades linguísticas⁵⁷: “Esta macroestratégia refere-se à necessidade de holisticamente integrar as habilidades linguísticas tradicionalmente separadas e sequenciadas como *listening* (audição), *speaking* (fala), *reading* (leitura) e *writing* (escrita)”⁵⁸ (tradução minha). Este recurso incentiva, então, a integração das tradicionais quatro habilidades linguísticas de modo que elas sejam vivenciadas da forma mais natural possível, sem prevalência de uma sobre a outra ou sequenciamento lógico entre elas. O professor deve levar em consideração que todas as habilidades são igualmente importantes e que cada estudante irá assimilá-las de acordo com sua necessidade de uso e variedade de vivências.

9- Assegurar a relevância social⁵⁹: “Esta macroestratégia refere-se à necessidade de que os professores sejam sensíveis aos ambientes sociais, políticos, econômicos, e educacionais nos quais o processo de ensino e aprendizagem se efetivam”⁶⁰ (tradução minha). Em outras palavras, para o autor, o professor deve levar em conta todos os aspectos que permeiam o processo de ensino e aprendizagem da língua, considerando que estes podem e geralmente influenciam este processo. Assim, o aprendizado da língua se torna contextual e de necessidade para o aprendiz. É a língua fazendo parte do mundo do aprendiz e não como algo paralelo ao seu dia a dia e rotina de vida.

10- Ampliar a consciência cultural: “Esta macroestratégia enfatiza a necessidade de se tratar os alunos como informantes culturais de modo que eles sejam encorajados a se engajar no processo de participação em sala de aula que premia seu poder/conhecimento”⁶¹ (tradução minha). Ao se utilizar desta macroestratégia, o professor reconhece que seu aluno carrega consigo diferentes conhecimentos prévios e que estes podem agregar valor aos debates e diferentes aprendizados

⁵⁷ Grifo meu

⁵⁸ “This macrostrategy refers to the need to holistically integrate language skills traditionally separated and sequenced as listening, speaking, reading and writing”.

⁵⁹ Grifo meu

⁶⁰ “This macrostrategy refers to the need for teachers to be sensitive to the societal, political, economic, and educational environment in which L2 learning and teaching take place”.

⁶¹ “This macrostrategy emphasizes the need to treat learners as cultural informants so that they are encouraged to engage in a process of classroom participation that puts a premium on their power/knowledge”.

que ocorrem em sala de aula. Dessa forma, o professor pode motivar e engajar os alunos a participarem ativamente de todo o processo de ensino e aprendizagem em sala de aula, “premiando-os” com mais conhecimento e consciência cultural.

Estas são, em síntese, as dez macroestratégias advogadas por Kumaravadivelu (2003a, p.39). Após esta breve apresentação, é importante citar que o autor afirma que elas não estão baseadas em nenhum método que pretenda indicar/impor procedimentos a serem seguidos dentro das salas de aula. São apenas e não mais que sugestões para auxiliar professores a construir suas próprias teorias:

Os parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade, junto com as macroestratégias sugeridas, constituem os princípios operacionais que podem guiar professores iniciantes em seus esforços para construir seu próprio conhecimento pedagógico específico-situacional.⁶² (ibidem, p. 40, tradução minha).

Ao trazer esta discussão para o contexto brasileiro, Silva (2004, p. 11) esclarece que:

O professor do Pós-Método é autônomo. Esta autonomia está relacionada à implementação de uma teoria, a partir da prática, que responde às especificidades do contexto e à sua condição sócio-política. Essa reflexão deve ser seguida de uma capacidade de teorizar, refletir sobre o que gerou a situação e suas consequências para não incorrer no erro do “achismo”.

Enfim, é possível dizer que para Kumaravadivelu, esta autonomia não pode estar atrelada a aplicação/execução de um único método. Uma sala de aula é sempre heterogênea e como tal deve ser tratada de forma distinta, local, contextualizada – somente assim, nesta perspectiva Pós-método e da Pós-transmissão, é que o processo ensino-aprendizagem de LE fará, certamente, mais sentido para todos nele envolvidos.

No entanto, nem todos os autores se identificam e apoiam a perspectiva do PM, apontando então algumas possíveis limitações para sua construção em sala de aula, como detalho a seguir na próxima seção.

⁶² “The parameters of particularity, practicality, and possibility along with the suggested macrostrategies constitute the operating principles that can guide practicing teachers in their effort to construct their own situation-specific pedagogic knowledge”.

2.7.2 Identificando as potencialidades e limitações da perspectiva/condição Pós-método

Apesar de apresentar uma nova perspectiva para o papel do professor, do aluno e do processo de ensino e aprendizagem, e ter inegavelmente contribuído para difundir a importância do professor em sala de aula como mediador, autônomo e capaz de produzir suas próprias teorias e metodologias, há quem critique a condição do PM comparando suas limitações com as mesmas inerentes a todos os métodos que precederam a chamada 'Era Pós-método'.

Akbari (2008, p. 642), por exemplo, critica a Pedagogia Pós-método, afirmando que ela,

[...] não é qualitativamente tão diferente de um método porque ambos ignoram ou representam inadequadamente as realidades de sala de aula e, em troca, impõem suas próprias versões de uma realidade hipotética. Enquanto o método ignorou a realidade do aprendiz e dos aprendizes, o Pós-Método ignorou as realidades de ensino e dos professores de língua⁶³ (tradução minha).

Este autor aponta a dificuldade que os professores, em geral, tem para atuar sob a perspectiva do PM, uma vez que ela prevê professores igualmente capacitados, competentes e confiantes em seu trabalho e na perspectiva defendida por Kumaravadivelu (1994, 2001). Além disso, como fruto de um trabalho baseado na condição do PM, seus resultados práticos seriam a transformação social e a melhoria da sociedade em geral, dito de outra forma, uma educação que possa ultrapassar as paredes da sala de aula e os muros da escola - o que, segundo Akbari (ibidem), é cobrar do professor muito além do que grande parte deles, ou a maioria deles, pode oferecer.

Deste modo, o autor conclui que "Por trazer tantas novas demandas ao professor, a pedagogia do Pós-Método na prática parece não enxergar as realidades sociais, políticas e culturais dos diferentes contextos de ensino de línguas e os limites com os quais os professores operam".⁶⁴ (AKBARI, ibidem, p. 642, tradução minha)

⁶³ "[...] the postmethod is qualitatively not much different from method because both of them ignore or misrepresent the realities of the classroom and, in turn, impose their own version of hypothetical reality. While method has ignored the reality of learning and language learners, postmethod has ignored the realities of teaching and language teachers".

⁶⁴ "By making too many demands of teachers. the postmethod pedagogy has, in practice, turned a blind eye to the social, political, and cultural realities of language teaching contexts and the limits within which teachers operate".

Baseado nesta fala de Akbari (ibidem), há de se dizer que este autor pode não estar em total desacordo com o que ocorre na grande maioria das salas de aula no Brasil, por exemplo. De fato, há que se pensar que a condição do PM poderia ser construída em qualquer sala de aula por qualquer professor, porém muitos fatores, que independem da vontade do docente, podem contribuir para que essa condição não se estabeleça ou torne-se uma tentativa frustrada para os autores e coautores da prática docente, destacando-se entre eles: o número excessivo de alunos em sala de aula, a falta de condições físicas e materiais para elaboração de aulas e espaços que se adequem às necessidades dos diferentes grupos atendidos pelo professor, o número excessivo de aulas e escolas nas quais o professor brasileiro se submete a trabalhar para poder compor uma renda mais digna, o não envolvimento de grande parte de familiares com a escola e com a educação de seus próprios filhos, entre outros. Não é possível negar que estes fatores, somados a tantas outras variantes, possam mesmo não permitir que a condição/perspectiva do PM se efetive.

Apesar das críticas direcionadas à perspectiva do Pós-método e que tem, de certa forma, razão de ser, pensando na grande totalidade de professores de línguas existentes no Brasil e no mundo sob as mais diversas condições de trabalho, é possível afirmar que a condição/perspectiva do PM, uma vez construída em sala de aula, possa trazer resultados significativos na melhoria do processo de ensino e aprendizagem, bem como impulsionar os envolvidos neste processo para uma educação crítica, que valorize o contexto, o local e cause mudanças de paradigmas e de posturas nos contextos que habitam.

Akbari (2008), mesmo sendo um grande crítico do PM, lembra que o fato desta perspectiva “Ser conectada aos princípios da pedagogia crítica é, sem sombra de dúvida, uma das potencialidades do debate proposto pelo Pós-método⁶⁵ (ibidem, p. 643, tradução minha).

Pensar o ensino de língua inglesa numa turma de segundo ano regular do ensino fundamental, sob a ótica da condição do PM, incluiria então a contextualização do ensino (parâmetro da particularidade), afinal cada grupo de alunos apresenta diferentes realidades e necessidades; a proposição de diferentes formas de ir além do método proposto, incluindo atividades e propostas de trabalho

⁶⁵ “Being linked to the principles of critical pedagogy is, in fact, one of the strengths of the postmethod debate”.

que complementem, substituam, contrariem o que o material didático adotado ou o plano de ensino preveem (parâmetro da praticidade) e, finalmente, a construção de um ambiente de ensino ressignificado no qual é possível enxergar o aluno como parte integrante do processo de ensino e aprendizagem de línguas e agente transformador de seu próprio conhecimento e da sociedade em que está inserido (parâmetro da possibilidade). Alinhado à essa discussão, conhecer e analisar as dez macroestratégias, propostas por Kumaravadivelu (2003a, 2006), talvez possa colaborar para construção do PM em sala de aula - e não sendo elas o aporte necessário para que essa perspectiva se desenvolva, certamente a construção diária de outras estratégias (micro ou macro) por professores e alunos envolvidos numa proposta de educação crítica e emancipadora (Op. cit. FREIRE, 2018 [1996]) possa viabilizar a construção do PM no ambiente escolar, mesmo em meio a limitações e restrições que esse próprio ambiente impõe.

De fato, Akbari (ibidem) aponta limitações que podem dificultar sobremaneira a construção da pedagogia do PM em sala de aula. Mas esta condição muitas vezes já é construída sem que os professores se deem conta disso. Então, não se trata de uma tarefa impossível, difícil sim, mas possível de ser implementada quando houver por parte do professor ao menos a vontade e a disposição para que ela aconteça, ainda que a passos lentos, aproveitando as brechas (DUBOC, 2012, 2014), construindo e reconstruindo suas práticas de sala de aula.

Em resumo, após demonstrar minha trajetória conceitual até alcançar a condição/perspectiva do PM, bem como suas potencialidades e limitações, direciono a leitura para os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam este estudo.

3 PRESSUPOSTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Este capítulo trata dos pressupostos teóricos-metodológicos que orientam esta pesquisa. Dou início a ele apresentando a natureza e as perguntas de pesquisa. Prossigo descrevendo o cenário da pesquisa e minhas motivações para a escolha da professora participante, bem como apresento com maior profundidade a professora colaboradora da pesquisa com ênfase em seu histórico pessoal e profissional. Então, discorro sobre os procedimentos e instrumentos para a geração de dados: as observações de aulas, as conversas informais, a entrevista semiestruturada e a devolutiva dos dados gerados e já analisados para verificação de sua acuidade pela professora colaboradora da pesquisa. Por fim, explicito como se darão as análises a partir das categorias escolhidas.

3.1 NATUREZA & PERGUNTAS DA PESQUISA

Esta pesquisa, de cunho etnográfico e de base interpretativista (DENZIN & LINCOLN, 2006), se caracteriza como um estudo de caso. Segundo Ludke & André (2015, 2ª ed.), o estudo de caso (EC), como o próprio nome antecipa, é o estudo de um caso – simples e específico ou complexo e abstrato, sempre bem delimitado, podendo ser similar a outros, mas distinto ao mesmo tempo, pois tem um interesse próprio, singular, único, sendo uma representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada.

André (2015, p. 20) ainda afirma que se “queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo, devemos escolher o estudo de caso”.

Do mesmo modo, Yin (1988), advoga que deve-se preferir a metodologia de EC quando as perguntas da pesquisa forem “como?” e “por quê?”, o que se encaixa perfeitamente a esta pesquisa, uma vez que, por se tratar de um EC com o foco específico no trabalho de uma professora de Inglês de segundo ano do ensino fundamental da rede privada, as perguntas norteadoras são:

- Como se dá a prática da professora pesquisada sob a condição/perspectiva do Pós-método?
- Quais são as potencialidades e limitações da condição/perspectiva do Pós-método na prática da professora pesquisada?

Yin (ibidem) ainda cita que a preferência pelo EC deve-se dar quando o pesquisador tiver pouco controle sobre o que acontece ou que pode acontecer, e ainda quando o foco de interesse for um fenômeno contemporâneo, que esteja ocorrendo numa situação da vida real.

Assim, pesquisar o trabalho singular de uma professora de Inglês numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental numa escola da rede particular de ensino, se faz de interesse atual porque incita o leitor e/ou professores que atuam neste mesmo segmento a perceberem que suas práticas podem ser distintas, mas não de menor qualidade, daquilo que se está previsto ou imposto pelo método ou abordagem escolhidos pela instituição de ensino em que trabalham.

Para Merriam (1988), o pesquisador que opta por um EC, deve apresentar enorme tolerância à ambiguidade, aceitar esquema de trabalho aberto e flexível, ter sensibilidade na coleta e análise de dados, ou seja, saber ver mais do que o óbvio, o aparente, e ser também comunicativo e ter empatia.

Estar presente durante 24 horas/aula em uma mesma turma, exige sim habilidade de comunicação, empatia e colaboração. Apesar de meu papel ser apenas de observadora, em alguns momentos, pude atuar como observadora participante (MASON, 2002), auxiliar os alunos quando solicitada e manter um relacionamento aberto com a professora pesquisada. Por vezes, ela me consultou e me usou como referência durante as aulas, e estive sempre disponível para ajudar como necessário, porém, nunca perdendo o foco de meu papel naquele contexto.

O EC visa descoberta, enfatiza a interpretação em contexto, busca retratar a realidade de forma completa e profunda, dentre outras características, por isso, as anotações realizadas durante as observações foram profundas e bem elaboradas e nos momentos mais significativos foram seguidas de comentários e análises rápidas para que essas observações já ganhassem interpretação e essas descobertas não se perdessem.

É importante enfatizar que o EC permite **Generalizações Naturalísticas**⁶⁶ (STAKE, 1983), o que para Mazzotti (2006, p. 650),

sugere que ao invés de assumir a responsabilidade de definir para que populações e/ou contextos os resultados obtidos podem ser

⁶⁶ Grifo meu

generalizados, o pesquisador deixe essa decisão para o leitor. Este, ao se deparar com a descrição detalhada dos sujeitos, das relações que mantêm entre si, de seus comportamentos e das situações em que ocorrem, enfim, com uma “descrição densa” do caso, decidirá se as interpretações, hipóteses, insights apresentados naquele estudo podem ser aplicados ao caso de seu interesse.

Diante disso, esta pesquisa propõe mostrar que é possível ir além do método (pro/im)posto pelas instituições em que trabalhamos, apresentando o caminho percorrido pela professora Lourdes, sem estabelecer um direcionamento ou uma receita a ser seguida. Caberá ao leitor perceber a relevância deste estudo para sua prática docente e estabelecer seu próprio caminho a ser seguido, caso opte por atuar/construir a perspectiva do Pós-método em sua rotina de sala de aula.

André (2015, p. 23), afirma que “Em lugar da pergunta: ‘Este caso é representativo do quê?’, o leitor vai indagar: ‘O que eu posso (ou não) aplicar deste caso na minha situação?’”

Além disso, o EC procura representar os diferentes e às vezes conflitantes pontos de vista de uma situação social. Utiliza linguagem e forma mais acessível do que outros relatórios de pesquisa e seus dados podem ser apresentados de várias formas: dramatizações, desenhos, fotografias, colagens, slides, discussões, mesas-redondas, etc. Seus relatos escritos apresentam, geralmente, um estilo informal, narrativo, ilustrado por figuras de linguagem, citações, exemplos e descrições.

De forma geral, de acordo com André (ibidem), o EC apresenta três fases que seguem explicitadas a seguir:

1ª – Fase Exploratória⁶⁷: fundamental para definição mais precisa do objeto de estudo; momento de especificar questões, pontos críticos, estabelecer contatos para entrada em campo, localizar informantes e fontes de dados para o estudo;

2ª – Fase Sistêmica⁶⁸: (coleta de dados) – delimitação do estudo/determinação do recorte;

3ª – Fase de Análise e Interpretação dos dados e elaboração do relatório⁶⁹: necessidade de tornar as informações coletadas disponíveis aos informantes para que manifestem suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado. Esses rascunhos de relatório podem ser apresentados de forma visual, auditiva, etc.

⁶⁷ Grifo meu

⁶⁸ Grifo meu

⁶⁹ Grifo meu

Por fim, a finalidade do EC é retratar uma unidade em ação. Assim, é possível concluir que ele apresenta um grande potencial para se fazer conhecer e compreender melhor os problemas da escola, como também oferece elementos preciosos para melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade.

Assim, uma vez apresentadas as características do EC, é possível afirmar que esta pesquisa se caracteriza como um estudo de caso por apresentar uma investigação e relato da prática de uma professora de inglês de segundo ano do ensino fundamental numa grande escola de Curitiba, sob a luz da construção da perspectiva/condição do Pós-método em sua prática docente.

3.2 CENÁRIO DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada numa grande escola de ensino regular privada, de classe média alta na cidade de Curitiba. Para tanto, a delimitação se deu na observação de 24 horas/aula, em uma mesma turma, de uma professora de língua inglesa do 2º ano do ensino fundamental regular, com alunos na faixa etária de seis a oito anos de idade. A turma era composta por 24 alunos, sendo 13 meninas e 11 meninos. Dentre os meninos, havia um aluno de inclusão com laudo de Síndrome de Down e autismo severo – que basicamente não participou das aulas e recebia acompanhamento individualizado de sua tutora. A turma era agitada, mas muito participativa e produtiva. As aulas aconteciam de forma geminada nas segundas e quintas-feiras, totalizando quatro horas/aula semanais.

3.3 ESCOLHA DA PROFESSORA PARTICIPANTE

A escolha da professora a ser pesquisada não foi aleatória. Por ser uma profissional de meu convívio quase que diário há cerca de seis anos, por muitas vezes fui surpreendida por seus comentários, durante o intervalo de aulas nas salas dos professores, a respeito de diferentes atividades ou situações de prática da língua inglesa que ela propunha realizar ou já havia realizado em suas turmas. Me surpreendia a qualidade de suas ideias que, muitas vezes, iam muito além do que estava proposto no planejamento diário, elaborado coletivamente para aquelas aulas, como também era surpreendente sua disposição em compartilhar com todos

os seus colegas de equipe, suas individualidades e *insights* que enriqueciam de forma grandiosa sua prática docente.

Mas estando ciente que, às vezes, pode haver uma lacuna muito grande entre o que se fala e o que realmente se faz em sala de aula (Op. cit. OLIVEIRA, 2014), ao decidir escolher esta professora como meu sujeito/objeto de pesquisa, senti a necessidade urgente de observar parte de seu trabalho em sala de aula, para entender se esta lacuna existia ou realmente seu trabalho era condizente com aquilo que compartilhava conosco. Minha intenção naquele momento não era de forma alguma testá-la ou avaliá-la, mas compreender como a condição do Pós-método estava sendo construída em sua prática docente ou se mesmo não visualizando esta construção nos momentos de observação, haveria em sua prática docente algumas indicações de que a condição/perspectiva do PM fosse algo presente em suas aulas.

Assim, procurei a professora escolhida, e buscando preservar sua identidade, carinhosamente chamada a partir deste momento de Professora Lourdes, expliquei minhas intenções de construção de um projeto de Mestrado em que o foco do meu trabalho seria o papel do professor, e solicitei sua autorização e da direção da escola para assistir ao menos seis horas/aula em uma mesma turma de 2º ano do Ensino Fundamental Integral – turmas em que ela atuava naquele momento.

Após a autorização de ambas terem sido proferidas, realizei a observação piloto de seis horas/aula no final de 2017, sem o propósito de registrar ou gerar qualquer dado de pesquisa. Durante estas observações, pude perceber o quanto a professora Lourdes procurava ir além do que era proposto no planejamento diário de fato, o quanto se esforçava para não se prender apenas ao que estava descrito no material didático utilizado. Para ilustrar tais descobertas, cito como exemplo a primeira das seis aulas que observei. Nela, a professora deveria, de acordo com seu plano trimestral, trabalhar o conceito de '*Tiny creatures*' (criaturas minúsculas, insetos). No entanto, ao adentrar a sala de aula encontrou os alunos em polvorosa por conta do nascimento de filhotes de Quero-quero bem no meio do gramado utilizado pelos alunos para jogos com bola. Então, sem pestanejar e após ouvir os alunos contando tal novidade, a professora os convidou a irem até o gramado para observar de perto tal acontecimento, explicando a eles os cuidados que deveriam ter a partir daquele momento para proteger os filhotes recém-nascidos e também a si próprios, já que os Quero-queros ficam muito agressivos quando estão com

filhotes ao seu redor. Nesta conversa informal com os alunos, aproveitou para falar e ouvir deles também sobre outras formas pelas quais podemos ajudar a preservar os animais e a natureza como um todo, desde uma simples *'tiny creature'* até mesmo uma criatura maior como o Quero-quero e/ou outras como o próprio ser humano.

Em seguida, após esta atividade de conscientização, solicitou que os alunos procurassem pelo gramado e pátio elementos estranhos que pudessem prejudicar os filhotes de Quero-quero, bem como degradar a natureza, solicitando que os alunos retirassem esses elementos e os colocassem no lixo, separando-os de forma correta. Para fazer um gancho com o conteúdo que supostamente estava planejado também para aquele encontro, pediu que ao circularem pelo gramado e pátio escolar, aproveitassem para perceber a presença de outras criaturas, menores que o Quero-quero, que também merecem nosso cuidado e que por vezes nos passam despercebidas. *Ladybugs* (joaninhas), *ants* (formigas), *beetles* (besouros), *fly* (mosca), *bees* (abelhas) e até mesmo *spiders* (aranhas) foram encontradas e observadas pelos alunos durante a atividade proposta pela professora. Ao retornarem para a sala de aula, os alunos não só tinham tido uma aula de preservação da natureza, se colocando também como agentes de preservação, como também aprenderam na prática o conteúdo previsto para aquela aula. Então, em sala, os alunos relataram suas descobertas, praticaram oralmente alguns vocábulos em inglês relacionados à todas as criaturas observadas em seu passeio pelo pátio, sendo elas *'tiny creatures'* ou não. Cabe afirmar que a professora Lourdes aqui neste momento observado por mim, foi muito além do que era proposto. Não tolheu a curiosidade dos alunos em relação ao nascimento dos filhotes de Quero-quero em função de cumprir o que estava planejado para sua aula, mas ao contrário, utilizando a primeira macroestratégia proposta por Kumaravadivelu (2003a), maximizou as oportunidades de aprendizagem e, ao envolver os alunos na discussão sobre a preservação dos filhotes e do meio ambiente como um todo, pôs em prática também a 9ª macroestratégia que prevê assegurar a relevância social do que se é estudado.

Com isso, esperava que observando seu trabalho em um período maior, já como pesquisadora no Mestrado, poderia realizar muitas outras descobertas relacionadas à condição do Pós-método e compreender de que modo esta

professora era capaz de construir a condição/perspectiva do PM em sua prática docente diária.

Então, uma vez aceito meu projeto de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná no fim de 2017, iniciaram-se os trâmites legais no início de 2018, para que de fato a professora, por mim escolhida, pudesse ser observada de modo formal e seguindo todas as normas do Comitê de Ética em Pesquisa da UFPR. Os trâmites foram realizados de abril a junho de 2018, quando finalmente recebi a aprovação do Comitê de Ética, via parecer consubstanciado, que pode ser visualizado no ANEXO 1, para que pudesse iniciar minha pesquisa. Reitero que em 2019, o meu projeto recebeu uma emenda que propunha uma pequena alteração no título, sem modificar o teor da pesquisa já aprovada, e por isso o parecer consubstanciado citado anteriormente recebeu uma segunda versão.

Deste modo, de setembro a dezembro de 2018, foram observadas 24 horas/aula da professora pesquisada em uma mesma turma de segundo ano do Ensino Fundamental (EF1) regular nesta grande escola particular de ensino de Curitiba.

3.4 A PROFESSORA PARTICIPANTE DA PESQUISA

Como já citado anteriormente, a professora Lourdes, escolhida como colaboradora desta pesquisa, nos espaços informais junto de sua equipe, demonstrava ser uma docente muito motivada e disposta a não se deter apenas ao que era proposto no planejamento diário de suas atividades ou nos livros didáticos adotados por sua instituição de trabalho. Além disso, atuava em sua sala de aula de modo diferenciado, mostrando-se segura e confiante. Ao contrário do que podemos imaginar, a professora Lourdes não tinha um longo tempo de experiência profissional dentro desta instituição onde a pesquisa foi realizada. Trabalhava lá há apenas seis anos. Formou-se, em 2004, no curso de Letras Português-Inglês em uma grande universidade privada de Curitiba, onde cursou ainda uma Pós-graduação em nível de especialização em “Leituras de Múltiplas Linguagens da Comunicação e da Arte”, concluindo-a em 2006. Mais tarde, frequentou um curso de especialização em Educação Bilíngue em outra universidade particular também em Curitiba, entre 2015 e 2017, sem, no entanto, por motivos pessoais,

apresentar seu trabalho final de conclusão de curso – o que acarretou a não titulação como especialista nesta área.

Em conversas informais, a professora Lourdes confidenciou-me que gosta muito de estudar e de se atualizar, mas que a rotina intensa de trabalho para o sustento da família e sua origem humilde não permitiram, até aquele momento em que realizava minha pesquisa com ela, que pudesse ter se dedicado mais aos seus estudos. Também citou que sempre gostou muito de ler e que muito do conhecimento adquirido por ela vinha destas leituras.

Outro ponto que merece destaque, observado nestas conversas informais antes do início das observações ou no intervalo para o recreio ou almoço, é a motivação que a professora apresentava em pesquisar novos materiais e atividades para aplicar em suas aulas. Por sua fala, aparentava não ter medo de errar e recomeçar. Isto pode refletir um pouco de sua história de vida, uma vez que largou muito cedo o sítio em que seus pais moravam numa cidade do interior da região centro-oeste do Brasil e arriscou-se a morar sozinha em Curitiba para poder estudar. Além disso, foi também arriscando muito que adquiriu conhecimento da língua: trabalhou como *cleaner* (zeladora), durante seis meses nos Estados Unidos, enquanto ainda cursava sua graduação. Fez isso com o intuito de aprimorar a língua e tentar uma vida melhor. O tempo de moradia no estrangeiro não lhe garantiu, segundo ela, uma vida de fato melhor financeiramente falando, mas acabou por despertar seu gosto pelo ensino da língua inglesa – o que a fez tornar-se professora desta língua logo após retornar ao Brasil.

Segundo a professora Lourdes, todas essas aventuras e desventuras lhe fizeram mais forte e preparada para as várias especificidades que as salas de aula de ensino de língua inglesa apresentam no Brasil. Hoje, ela diz ter certeza que está na profissão correta, mas que admite o quão importante é não parar no tempo e sempre buscar por novos conhecimentos.

3.5 INSTRUMENTOS PARA GERAÇÃO DOS DADOS

Para Martucci (2001), três técnicas de pesquisa são pertinentes e muito utilizadas em estudos de caso etnográficos, sendo elas a observação participante, a entrevista e textos escritos pelos sujeitos participantes. Destas, neste estudo de caso, foram utilizadas a observação participante (observação de aulas) com registro em um diário de bordo e, posteriormente, a entrevista semiestruturada.

Além disso, como preconiza a teoria de um estudo de caso, quando da finalização da escrita desta dissertação, a professora colaboradora da pesquisa pode ler, opinar e/ou se expressar em relação às análises dos dados gerados, bem como atestar a acuidade de todas as informações contidas nesta pesquisa no que diz respeito à ela e sua prática docente observada. Todas estas etapas são apresentadas no quadro a seguir:

QUADRO 2 – Descrição das etapas, instrumentos, objetivos e período de geração de dados

ETAPAS	INSTRUMENTOS	OBJETIVOS	PERÍODO
Observações de aulas	Diário reflexivo	Registrar uma síntese das aulas, apontamentos e reflexões imediatamente após as observações realizadas.	27 de setembro a 12 de novembro de 2018.
Conversas informais	Cafés, almoços e encontros informais nos corredores da escola e sala de professores.	Conhecer melhor a professora colaboradora, suas ideias e reflexões, com o objetivo de diálogos mais espontâneos, produtivos e interacionais.	27 de setembro a 12 de novembro de 2018.
Realização da Entrevista	Entrevista semiestruturada, com roteiro prévio.	Realizar levantamento de perfil, concepções, experiência discente e docente e percepção sobre o Pós-método.	11 de dezembro de 2018.
Devolutiva dos dados gerados e suas análises à professora colaboradora da pesquisa	Leitura crítica realizada pela professora colaboradora da pesquisa.	Propiciar, à professora colaboradora desta pesquisa, a leitura dos dados e análises contidos na dissertação, com o intuito de verificar a sua acuidade e reflexões posteriores.	16 de dezembro de 2019.

Uma vez apresentada a descrição das etapas e instrumentos de geração de dados, prossigo agora com o detalhamento de cada uma delas.

3.5.1 As observações de aulas

De acordo com Ludke (1986), a observação direta complementa os dados gerados na entrevista, pois permite ao pesquisador entender a perspectiva do sujeito em seu contexto.

A observação possibilita também um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, pois, segundo Ludke (ibidem), a experiência direta é, sem dúvida, o melhor modo de entendimento e compreensão da ocorrência de um determinado fenômeno.

Para esta pesquisa, foram observadas 24 horas/aula de língua inglesa com duração de quarenta e cinco minutos cada, dentro do espaço destinado a essa atividade, com enfoque no trabalho da professora. As observações ocorreram entre 27/09/2018 e 12/11/18 em uma mesma turma de 2º ano do ensino fundamental regular. Importante salientar que o sistema de ensino da instituição participante prevê duas aulas geminadas a cada encontro com os alunos, no total de dois encontros semanais com quatro horas/aula no total então. Assim, observei 12 encontros com aulas geminadas, totalizando as 24 horas/aula de observação, sempre às segundas, das 9h20 às 10h50, e quintas-feiras, das 10h50 às 12h20.

Minhas observações se caracterizaram como participante (Op. cit. MASON, 2002) porque não me detive apenas em observar e realizar os registros das aulas, mas sim me integrar ao ambiente pedagógico, bem como interagir com os alunos sempre que houve oportunidade para tal. Tal postura me integrou melhor ao grupo e me aproximou de forma positiva ainda mais da professora colaboradora da pesquisa.

Se faz importante citar que para estas observações não elaborei um roteiro específico a ser seguido. Tentei descrever em um diário de bordo um resumo das aulas observadas enquanto as mesmas aconteciam e, já na sequência, destacar as potencialidades, as limitações e o modo de construção da perspectiva do PM nas práticas observadas. Estas anotações foram então minhas análises preliminares porque não me ocupei em relatar o observado, mas também a realizar algumas análises, críticas e apontamentos durante as observações. Tal técnica me deu a oportunidade de ampliar meu olhar durante as observações, sem me fixar em algo específico a ser observado e que poderia nem mesmo ocorrer. Considero que minha

agência neste momento, contou muito para que minhas observações e análises fossem ainda mais amplas e aprofundadas.

Dos doze dias de aulas observadas e registradas em meu diário reflexivo, selecionei cinco deles para serem analisados, conforme mostra o quadro a seguir:

QUADRO 3 – Panorama das aulas observadas com destaque às selecionadas para as análises de dados gerados

27/09/18 <i>Aula 1</i>	01/10/18 <i>Aula 2</i>	04/10/18 <i>Aula 3</i>	08/10/18 <i>Aula 4</i>
11/10/18 <i>Aula 5</i>	18/10/18 <i>Aula 6</i>	22/10/18 <i>Aula 7</i>	25/10/18 <i>Aula 8</i>
29/10/18 <i>Aula 9</i>	01/11/18 <i>Aula 10</i>	05/11/19 <i>Aula 11</i>	12/11/18 <i>Aula 12</i>

Destaco que a escolha das aulas para análise, baseou-se em situações significativas de construção da condição Pós-método pela professora, bem como nas potencialidades e limitações observadas, buscando assim, não apresentar dados que se repetissem desnecessariamente, mas que pudessem auxiliar nas respostas para as perguntas norteadoras desta pesquisa.

No quadro apresentado na próxima página, descrevo um breve resumo das aulas selecionadas, as quais serão posteriormente mais detalhadas nas análises dos dados gerados.

QUADRO 4 – Resumo das aulas observadas e escolhidas para análise posterior

AULA	DATA	RESUMO DA AULA
1	27/09	<p>Tema da aula: <i>FRUITS</i> (frutas)</p> <p>Resumo da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira “sacola de frutas” (tipo “batata quente”) com a música “<i>I like to eat apples and bananas</i>” (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=r5WLXZspD1M, acesso em 28/11/19). Ao retirar uma fruta da sacola (realia), o aluno dizia “<i>I like...</i>(+ nome da fruta)” ou “<i>I don’t like...</i> (+ nome da fruta)”; • Retomada oral das frutas que apareceram na brincadeira e registro escrito delas no quadro de giz; • Vídeo da música utilizada na brincadeira; • Atividade de desenho de frutas em cartões de papel e posterior uso para o jogo <i>SNAP GAME</i> realizado no pátio da escola - (jogo tipo “bafo”); • Brincadeira em sala de aula “Hidden fruits” (frutas escondidas). <p>OBS. O LIVRO DIDÁTICO NÃO FOI UTILIZADO NESTA AULA.</p>
4	08/10/18	<p>Tema da aula: HEALTHY FOOD & JUNK FOOD (comidas saudáveis e não saudáveis)</p> <p>Resumo da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo “The Pink Panther in “Supermarket Pink”” (Supermercado Rosa – Pantera Cor-de-rosa), disponível em https://www.youtube.com/watch?v=nB2Hsh1XqyA. Acesso em 01/12/2019, e perguntas direcionadas ao vídeo assistido; • Reflexão na L1 sobre a necessidade de ir às compras e o quanto se gasta num supermercado, principalmente sendo uma família grande; • Retomada dos alimentos a partir dos flashcards; • Desenho no quadro de giz de alguns alimentos que as crianças supostamente adoram comer (doces e guloseimas) e outros que deveriam comer (frutas, verduras, etc.) e posterior classificação junto dos alunos em comidas saudáveis e não saudáveis; • Vídeo “Do you like broccoli?” disponível em https://www.youtube.com/watch?v=frN3nvhlHUK. Acesso em 30/11/2019; • Confecção de um <i>cootie-catcher</i> (dobradura do tipo ‘cartomante’) com o tema ‘<i>FOOD</i>’. <p>OBS. O LIVRO DIDÁTICO NÃO FOI UTILIZADO NESTA AULA</p>
5	11/10/18	<p>Tema da aula: <i>What’s your favorite food?</i> (Qual é sua comida favorita?)</p> <p>Resumo da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Vídeo da canção “<i>Do you like broccoli?</i>”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=frN3nvhlHUK. Acesso em 30/11/19 e suas outras versões; • Retomada dos vocábulos relacionados aos alimentos (flashcards); • Conversa em L1 sobre a importância de se manter uma alimentação saudável e equilibrada; • Apresentação da expressão “<i>What’s your favorite food?</i>” (Qual é sua comida favorita?); • Apresentação dos termos GRAIN (grãos), PROTEIN (proteínas) e VEGETABLES (vegetais); • Construção de uma tabela com a classificação acima e preenchimento dela com alimentos citados pelos alunos;

		<ul style="list-style-type: none"> • Produção de um prato de alimento saudável e equilibrado com diversos materiais; • Apresentação dos pratos produzidos para toda turma; • Confecção de alguns dos alimentos favoritos com massinha de modelar. <p>OBS. O LIVRO DIDÁTICO NÃO FOI UTILIZADO NESTA AULA</p>
6	18/10/18	<p>Tema da aula: EXTRA ACTIVITIES “<i>Healthy food, birthday party food, numbers to 20, age</i>” (alimentos saudáveis, alimentos de festa de aniversário, números de até 20 e idade)</p> <p>Resumo da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Retomada a aula anterior - alimentação equilibrada; • Debate: Houve melhoria em suas escolhas alimentares? • Revisão dos vocábulos relacionados ao tema ‘FOOD’ (comida) com os <i>flashcards</i>; • Revisão dos alimentos presentes em uma aniversário; • Debate sobre o tema aniversário e diferentes costumes familiares do Brasil e de outros países em relação a esta celebração; • Debate sobre os maus costumes alimentares que levam à obesidade infantil; • Livro didático do aluno, p. 110 e 111; • Vídeo da canção “<i>Let’s Count to 20 Song For Kids</i>”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=0VLxWIHRD4E. Acesso em 01/12/2019; • Vídeo da canção “<i>Learn to Count 1 to 100 Numbers with Race Cars Song</i>” disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1_1K6sq3Zi0&t=49s. Acesso em 01/12/2019; • Homework no livro de exercícios, p. 64.
8	25/10/18	<p>Tema da aula: <i>Ask & Answer about food preferences</i> (Perguntar e responder sobre preferências alimentares) e <i>Age</i> (idade)</p> <p>Resumo da aula:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Chamada diferente” – a resposta da chamada era a idade em inglês; • Correção coletiva da tarefa de casa no livro de exercícios; • Explicação gramatical de frases afirmativas e negativas no tempo verbal Presente Simple; • Resolução de exercícios no livro do aluno – finalização da unidade 8; • Produção de um convite para uma festa de aniversário “<i>fake</i>” (não real) que será feita como encerramento da unidade temática do livro; • Canção “<i>How old are you?</i>” (Quantos anos você tem?), disponível em https://www.youtube.com/watch?v=x2cl4ZgsYU4. Acesso em 03/12/2019; • Entrega dos convites aos alunos convidados.

3.5.2 As conversas informais

Vários foram os momentos durante meu percurso de pesquisa em que pude estar ao lado da professora Lourdes de modo informal: corredores da escola, sala dos professores no intervalo de aulas, refeitório durante o almoço e encontros para um café onde as conversas produzidas se mostraram muito produtivas e

reveladoras. Estes espaços, brechas (DUBOC, 2012, 2014) encontradas no dia a dia, propiciaram maior conhecimento da professora pesquisada e suas ideias, angústias, motivações, descontentamentos... É fato que esse conversar despretensioso em muito colaborou para a construção de minhas análises posteriores, pois estas não se basearam apenas no que vi durante as observações, nem no que ouviria na entrevista no fim deste processo de pesquisa, mas também no que vivenciei ao lado da professora colaboradora em diferentes e valiosos momentos – o que certamente propiciou muitas novas e genuínas descobertas.

3.5.3 A entrevista

Buscando gerar dados e dar voz à professora Lourdes, adotei a entrevista semiestruturada, uma vez que esse formato permite a inserção de outras perguntas e reelaboração de respostas pela própria entrevistada. Segundo Tomar (2007), as principais vantagens das entrevistas semiestruturadas são as seguintes: possibilidade de acesso à informação além do que se listou; esclarecer aspectos da entrevista; gerar pontos de vista, orientações e hipóteses para o aprofundamento da investigação e definir novas estratégias e outros instrumentos.

A entrevista foi realizada pessoalmente, mediante assinatura de documento de consentimento livre e esclarecido (TCLE) que pode ser visualizado no ANEXO 2, a fim de analisar a percepção da professora sobre a perspectiva do Pós-método no dia-a-dia de sala de aula, além de suas concepções de língua, ensino e aprendizagem, papel do professor e do aluno, dentre outros aspectos. A entrevista, que foi gravada em áudio com duração de 31'05" e contém toda sua transcrição ao fim desta pesquisa no APÊNDICE 3, só ocorreu após a observação de suas aulas para que a professora Lourdes não recebesse influência direta ou indireta, por saber de antemão o que esta pesquisa se destinava a observar e, deste modo, acabasse por adotar uma postura que não fosse realmente reflexo de sua prática docente diária.

3.5.4 Devolutiva dos dados gerados e suas análises à professora colaboradora da pesquisa

De acordo com André (Op. cit. 2015), uma das etapas que constitui um estudo de caso, é retornar ao informante/participante da pesquisa para

disponibilizar as informações coletadas a ele/ela, oferecendo a oportunidade para que manifeste suas reações sobre a relevância e a acuidade do que é relatado.

Deste modo, em dezesseis de dezembro de 2019, um pouco mais de um ano após a finalização das observações de aulas e realização da entrevista semiestruturada, eu e a professora Lourdes pudemos ler e reler trechos desta pesquisa de modo a verificar a existência de alguma inconsistência nos relatos e análises já concluídas. A professora colaboradora atestou sua concordância com todos os relatos de suas aulas, bem como com as análises já descritas, dando seu aval para que esta dissertação fosse concluída uma vez que a acuidade e a relevância deste estudo estavam garantidos.

3.6 ANÁLISE DE DADOS

Após a geração de dados que se deu nas observações de aulas, conversas informais e entrevista semiestruturada, iniciei o trabalho das análises, com o intuito de perceber, na prática, as concepções da professora pesquisada, as situações em que a perspectiva do Pós-método se fez presente e como esta foi construída em suas aulas. Escolhi iniciar pela entrevista que foi transcrita e explorada a partir do método de análise de conteúdo.

Para Cohen, Manion e Morrison (2011, p. 563, tradução minha): "[o] termo 'análise de conteúdo' [...] define o processo de resumir e reportar dados textuais - o conteúdo principal dos dados e suas mensagens"⁷⁰. Durante a transcrição da entrevista, houve um primeiro olhar sobre todas as falas e os principais pontos levantados pela professora Lourdes. Em seguida, uma segunda leitura foi acompanhada de anotações, grifos e considerações iniciais sobre os principais pontos levantados por ela, dando destaque ao que se relacionava diretamente com os objetivos e perguntas desta pesquisa.

Assim, a partir da terceira e última leitura da entrevista, estabeleci os seguintes aspectos a serem analisados no decorrer deste trabalho: I. Concepção de língua; II. O papel do professor; III. O papel do aluno; IV. O plano de ensino & O plano de aula; V. O material didático; VI. O conhecimento sobre métodos e abordagens.

⁷⁰ "[t]he term 'content analysis' [...] defines the process of summarizing and reporting written data - the main contents of data and their messages"

Quanto às observações das aulas, retomei as anotações feitas durante estes momentos e transcrevi os que envolviam a presença e construção da perspectiva do Pós-método, suas potencialidades e limitações no contexto pesquisado, tentando tecer considerações da professora acerca de sua postura em sala de aula e a relação teoria e prática. Utilizei também os dados gerados nas conversas informais para validar estes registros.

Para analisar todos os aspectos anteriormente descritos, considerei as seguintes categorias de análise: os 3 Ps (**particularidade, praticidade e possibilidade**⁷¹) que foram essenciais para responder à primeira questão norteadora desta pesquisa “*Como se dá a prática da professora pesquisada sob a condição/perspectiva do Pós-método?*”, bem como as macroestratégias também propostas por Kumaravadivelu (2003a, 2006) para tentar responder a segunda questão norteadora: “*Quais são as potencialidades e limitações da condição/perspectiva do Pós-método na prática da professora pesquisada?*”? Reitero, no entanto, que as categorizações escolhidas acabaram por ser utilizadas para as respostas de ambas perguntas norteadoras.

Este capítulo objetivou a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos. Busquei apresentar todo o contexto da pesquisa, as motivações para a escolha da professora participante, bem como características de sua vida pessoal e profissional, e os instrumentos geradores de dados. Indiquei também os procedimentos adotados para as análises desses dados. Assim sendo, prossigo à condução desse processo analítico no capítulo a seguir.

⁷¹ Grifo meu. Destaco que nas análises que farei na sequência estas palavras seguirão em negrito com o intuito de chamar a atenção do leitor para os momentos em que foram percebidas na prática docente da professora Lourdes.

4 ANÁLISES DE DADOS: DESCOBERTAS E REFLEXÕES

Dou início às análises dos dados gerados durante minha pesquisa, me referindo a eles como minhas ‘descobertas e reflexões’. Sim, observar a professora Lourdes me fez descobrir em seu trabalho, assim como em minha prática docente, vários caminhos e possibilidades a trilhar, do mesmo modo que provocou em mim muitas reflexões que compartilho durante a apresentação deste capítulo.

Este capítulo que se destina à análise dos dados gerados, apresenta três subseções distintas, a saber: a primeira intitulada ‘Professora Lourdes e seu plano de ensino’, onde relato a relação da professora pesquisada com o planejamento de ensino construído por sua instituição de trabalho e a ser seguido por ela; a segunda intitulada ‘concepções da professora Lourdes sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa’ na qual são analisados os seguintes aspectos: concepção de língua, o papel do professor, o papel do aluno, o plano de ensino & o plano de aula, o material didático e o conhecimento sobre métodos e abordagens; e finalmente, na terceira subseção, intitulada ‘A perspectiva do Pós-método: discurso e prática’ na qual apresento uma análise detalhada de trechos da entrevista e, principalmente, das aulas observadas que se complementam e /ou contrapõem à respeito da construção da perspectiva do PM na prática da professora colaboradora desta pesquisa.

Reitero que todos estes aspectos apresentados neste capítulo foram analisados à luz dos 3Ps (**particularidade, praticidade e possibilidade**⁷²), bem como das dez macroestratégias também propostas por Kumaravadivelu (2003a).

4.1 PROFESSORA LOURDES E SEU PLANO DE ENSINO: “[...] eu sempre procuro fazer coisas diferentes”

A professora Lourdes, colaboradora da pesquisa, durante o período de observações de aulas que realizei, afirmou que a instituição da qual fazia parte adotava um material didático específico para o ensino de Língua Inglesa e a partir deste, um planejamento trimestral era elaborado em conjunto por todos os professores que atuavam neste mesmo segmento de ensino. Por ser um planejamento detalhado, segundo a professora, a instituição não exigia que nada extra fosse trabalhado, do mesmo modo que dava a liberdade ao professor de

⁷² Grifo meu

realizar sua aula da forma como estabelecesse individual ou coletivamente, contanto que o planejamento não fosse deixado de lado e, preferencialmente, seguido à risca para que não houvesse diferença entre as turmas ou sedes de ensino, ou seja, a instituição abria a possibilidade de que mais fosse realizado, mas nunca menos do que previa o planejamento.

De certo modo, ao meu ver, a postura da instituição privada de ensino, pelo que afirmou a professora Lourdes logo acima, prevê a autonomia do professor (Op. cit. FREIRE, 2018 [1996]) no que concerne a construção total da aula, mas ao mesmo tempo a tolhe quando exige que o planejamento seja seguido à risca e nada deixe de ser trabalhado. Será que todas as atividades listadas, todas as páginas dos livros didáticos são necessárias e igualmente importantes para todas as turmas da professora Lourdes e/ou de seus colegas professores da mesma área? Na perspectiva do Pós-método, como cita Kumaravadivelu (2003a), o parâmetro da **particularidade** deveria ser levado em conta no momento do planejamento de qualquer atividade didática a ser ministrada. Nesta perspectiva, não há material didático perfeito para todos os alunos de inglês de uma sala de aula; então, uma seleção do que fosse relevante se adequaria muito mais a cada grupo e o parâmetro da **praticidade** poderia ser construído, de modo que os professores pudessem de fato ter autonomia para substituir, retirar, acrescentar tudo que fosse necessário para os grupos individuais que atendem.

Em mão oposta ao que prevê os parâmetros da **particularidade** e da **praticidade**, a professora Lourdes também informalmente citou, após compartilhar comigo seu planejamento trimestral, que apesar de ser um planejamento de aula detalhado e, de certo modo, flexível, alguns de seus colegas de área preferiam seguir à risca esse plano e realizar somente as atividades citadas no material didático ou listadas no planejamento trimestral.

Ao relatar tal constatação, pareceu não concordar com essa postura. Então, ao ser indagada sobre qual era sua preferência ou realidade de sala de aula quanto a isso, disse seguir o planejamento também, mas sempre trazer algo novo, diferenciado ou mais motivador do que o livro didático ou o planejamento estavam propondo, seguindo desta forma os parâmetros da **particularidade** e **praticidade**, ainda que desconhecidos para ela, como defendidos por Kumaravadivelu (ibidem). O trecho abaixo, citado na entrevista, ilustra essa postura.

P – [...] eu sempre procuro fazer coisas diferentes, escutar o que eles querem e buscar, de alguma maneira, trabalhar o que a gente tá aprendendo e que seja de forma significativa e divertida pra eles, né?

M – Indo além do que tá no livro!

P – Além do que tá no livro, além do que a gente já pode fazer em sala...

Na sequência relatou que por adotar tal conduta, estava sempre atrasada em relação aos seus colegas de área no cumprimento do planejamento. Então, ao ser questionada sobre como se sentia em relação a essa realidade pedagógica, afirmou que sua maturidade e experiência profissional lhe fazem perceber que a quantidade nunca pode prevalecer sobre a qualidade e que não se importava com seu atraso no cumprimento do planejamento, já que, para ela, o importante era que seus alunos aprendessem e pudessem gostar de suas aulas para cada vez aprender mais.

Esta mesma fala foi retomada durante a entrevista que procedeu as observações de aula e conversas informais nos corredores da escola, sala de professores e refeitório. Naquele momento, quando questionada se ao planejar e preparar uma atividade diferenciada, e ao compartilhar com seus colegas de área, eles não topassem realizá-la com suas respectivas turmas, se ela daria continuidade à sua ideia da mesma forma e a utilizaria em suas turmas mesmo assim. A professora Lourdes, à época, prontamente respondeu:

P – Faço! Se eu tenho tempo para fazer, eu faço. Porque eu não estou mexendo no cronograma que já está ali proposto para as crianças, elas vão continuar tendo aquele assunto, só vão ter algo a mais que é essa... essa atividade diferenciada que me propus a pensar lá, né, fazer...

Para se ter, agora, uma ideia de como este planejamento trimestral funcionava e explorá-lo um pouco mais, segue trecho do mesmo, correspondente ao período de observações de aulas (27/09 a 12/11/2018), no quadro apresentado na página a seguir.

QUADRO 5 – Trecho do Planejamento trimestral de língua inglesa para o 2º ano do EF1

DATE (data)	CLASS (aula)	UNIT (unidade)	LESSON (lição)	TOPICS (Assuntos)	SB PAGES (páginas no livro do aluno)	WB PAGES (páginas no livro de exercícios)	EXTRAS	
24 a 28/09/18	1	8	1	FOOD: I like oranges	104 to 107	60 and 61	-----	
	2		2	FOOD: great sandwiches	108 to 109	62 in class 63 HW	-----	
01 a 05/10/18	1		3	FOOD: party time	110 to 111	Check previous homework p. 63. 64, 65 in class	-----	
	2		4, 5	PHONICS/G RAMMAR	112 and 113	67 in class Homework 66	-----	
08 a 12/10/18	1		WW	My favorite food project	114 and 115	Check previous HW p. 66	Draw your favorite food	
	2		-----	Extra activities		Homework: study the word list of unit 8, page 125	-----	
15 a 19/10/18	1		8	Viewing	Unit 8 - Review	116 and 117	71	-----
	2		Extra	Extra activities	-----	-----	-----	
22 a 26/10/2018	1	-----	-----	Review Unit 6	-----	-----	-----	
	2	-----	-----	Review Unit 7	-----	-----	-----	
29/10 a 02/11/18	1	8	-----	Review Unit 8	-----	-----	-----	
	2		-----	EXTRA ACTIVITIES	-----	-----	-----	
05 a 09/11/18	1		-----	CELEBRATIONS	118 and 119	-----	-----	
	2		WRITTEN TEST					
12 a 16/11/2018	1		-----	FINAL PRESENTATION REHEARSAL				
	2		-----					

É importante frisar que este planejamento trimestral está centrado na resolução das páginas e atividades propostas nos livros didáticos de inglês adotados pela instituição, que por motivo de confidencialidade, já que o foco desta pesquisa é o trabalho do professor e não o material de que faz uso, não poderá ter seu nome revelado, tão pouco as páginas dos livros compartilhadas nesta dissertação.

De qualquer modo, mesmo sem o auxílio visual dos materiais didáticos utilizados, vou tentar esclarecer a composição deste planejamento que é dividido da seguinte forma: na primeira coluna traz as datas de realização dos dois encontros semanais; na segunda coluna, a marcação da 1ª ou 2ª aula semanal, lembrando que cada aula neste planejamento corresponde a duas horas/aula de 45 minutos cada; na terceira coluna, se observa o número da unidade temática a ser trabalhada naquele período; na quarta coluna, a lição do livro a ser trabalhada (cada lição correspondia a um subtema ou a um grupo de exercícios relacionados à alguma habilidade linguística (leitura, compreensão oral, produção oral e produção escrita); na quinta coluna, estão listados os títulos ou assuntos de cada lição; na sexta coluna onde lê-se ‘*SB pages*’, páginas no livro do aluno, estão listadas as páginas do material didático a serem cumpridas nas respectivas aulas; na sétima coluna, onde lê-se ‘*WB pages*’, páginas no livro de exercícios, estão listadas as páginas de exercícios de fixação a serem resolvidas em sala de aula (*in class*) ou como tarefa de casa (*HW – homework*); já na última coluna, sugestões e espaço livre para registro de tarefas, atividades, trabalhos, endereços eletrônicos e/ou qualquer outra sugestão extra para complementar os exercícios e atividades já listados nos livros didáticos.

Uma vez esclarecidos os componentes do planejamento trimestral utilizado pela professora Lourdes na sua instituição de trabalho, é possível analisar o trecho deste planejamento, disponível na página anterior, e verificar a presença de atividades pré-determinadas e claramente fixadas para o dia a dia em sala de aula, como ocorre na semana de 24 a 28/09/2018, por exemplo. No entanto, do mesmo modo que apresenta atividades fixas, abre espaço para atividades extras, atividades de revisão, etc., sem prescrever o que o professor deve realizar com os alunos nestas aulas, ou seja, essas brechas (Op. cit. DUBOC, 2012, 2014) propostas no planejamento que podem ser vistas em destaque na segunda aula da semana de 15 a 19/10 por exemplo, bem como na sequência de aulas propostas de 22/10 a

02/11, propiciam ao professor a oportunidade de buscar por si só e de acordo com as necessidades de suas turmas, atividades diferenciadas e que venham a complementar o processo de ensino-aprendizagem e, deste modo, possibilitam que os parâmetros da **particularidade** e da **praticabilidade** sejam construídos.

Retomando o conceito de Canagarajah (1999, 2009) do professor como etnógrafo de sua própria prática e de professor pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008), é possível verificar na fala informal da professora Lourdes, que nem todos os seus colegas se assumem como “etnógrafos de suas próprias práticas” e que, por variados motivos, preferem/escolhem seguir apenas o que é proposto, sem preocupar-se com seus contextos locais e necessária adaptação e construção de novos caminhos a serem trilhados em sala de aula. No entanto, não parece ser esta a postura desejada e praticada pela professora colaboradora desta pesquisa. Sua postura muito se adequa ao que já advogava Freire (2018, p. 75) que “Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incompativelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela”.

Na seção 4.3 desta dissertação, tentarei descrever alguns momentos observados nas aulas da professora Lourdes que apontam para esta postura de etnógrafa da sua própria prática, da construção da perspectiva do PM, bem como as limitações enfrentadas por ela.

Dando continuidade às análises, destaco na próxima seção algumas concepções da professora Lourdes sobre o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa.

4.2 CONCEPÇÕES DA PROFESSORA LOURDES SOBRE O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA INGLESA: *“Sala de aula, é o professor que tá lá”*

Durante a entrevista e observações de aulas, bem como durante as conversas informais, foi possível também compreender melhor algumas das concepções da professora Lourdes sobre o processo de ensino e aprendizagem de LI. Certamente, suas escolhas e produção docente são pautadas nestes conceitos que carrega consigo e influenciam diretamente sua prática pedagógica. Vejamos alguns:

4.2.1 Concepção de Língua: “[...] a minha intenção [...] é que eles possam se comunicar e entender os outros”

Para a professora pesquisada, quando perguntada sobre qual era sua concepção de língua, a concepção que acreditava e colocava em prática, ela respondeu:

P- Que eu acredito e coloco em prática? (...) Acho que é uma concepção de troca... de... de... às vezes reproduz... de reprodução, às vezes de pesquisa junto com eles... eu não teria, não teria como te dizer uma... uma ou outro método nesse momento.

Percebendo a surpresa da professora e a dificuldade em delimitar sua concepção de língua, atuei como mediadora, explicando a ela que concepção de língua é diferente de método e reformulei a pergunta, dizendo:

M – “É... o que você acredita que é a língua? É um instrumento? É... é importante no dia a dia deles? A língua é uma ferramenta? Qual é a tua concepção de língua nesse sentido?”

Ao que a professora respondeu:

P- “Acho que a concepção de... é para se comunicar... é... a minha... a intenção quando eu entro numa sala de aula e ensino a língua inglesa, é que eles possam se comunicar e entender os outros.”

Baseada em suas respostas na entrevista, citadas logo acima, e em conversas informais que ocorreram em outros momentos de convivência, percebo na professora pesquisada certa dificuldade em explicar o conceito/concepção de língua que acredita e coloca em prática. Por vezes, parece que a professora Lourdes percebe a língua apenas como um instrumento/ferramenta de comunicação, como algo externo ao sujeito, exatamente como defendia Saussure (2000, p. 22) afirmando que a língua “[...] é a parte social da linguagem, exterior ao indivíduo, que, por si só, não pode nem criá-la nem modificá-la; ela não existe senão em virtude dum espécie de contrato estabelecido entre os membros da comunidade”.

No entanto, quando a professora cita que a língua serve para comunicação pode se distanciar da visão Saussureana de língua como código pronto e acabado, e se aproximar da concepção de língua como instrumento de comunicação, ou seja, como “[...] um conjunto de signos que se combinam segundo regras e que é capaz de transmitir uma mensagem, informações de um emissor a um receptor”

(TRAVAGLIA, 1996, p. 22). Nessa concepção de língua, o falante utiliza o código para o repasse de uma mensagem. Cabe ressaltar, então, que o sujeito e o contexto não são valorizados nesta produção.

Ainda assim, quando cita na entrevista que sua preocupação é que eles “possam se comunicar e entender os outros”, ou seja, o foco na inteligibilidade, há semelhança com a concepção de língua como interação (BAKHTIN, 1997), em que a língua se constitui quando da relação com o outro.

Essa impressão é confirmada quando percebo em sua fala e nas aulas observadas que a professora Lourdes não recorre à língua como um conjunto de regras gramaticais a serem estudadas, memorizadas e/ou repetidas. Ao contrário, parece que a professora vê na língua a possibilidade de comunicação entre seus alunos no sentido maior de interação e inteligibilidade, e não visualiza a língua apenas como um código ou instrumento.

De fato, percebo o quanto é difícil, para nós professores, termos essas concepções verdadeiramente esclarecidas e pensar nelas quando planejamos nossas aulas. Essas conceitualizações teóricas por vezes estão presentes em nossos guias didáticos, mas nem sempre nos atentamos a elas. Não afirmo isso apenas pelo que observei na prática da professora pesquisada, mas também por minha própria prática. Creio que nem mesmo eu tinha a consciência de todas as concepções de língua existentes quando da entrevista com a professora Lourdes e talvez tenha formulado a pergunta de modo que ela também não tenha conseguido resgatar a concepção de língua que realmente acredita e defende, e, talvez, por isso também suas respostas façam alusão à várias concepções. Ou ainda, como sujeitos híbridos (GARCIA-CANCLINI, 1997), imperfeitos e inacabados (MONTE MÓR, 2017), a professora Lourdes, assim como eu, traga consigo resquícios de várias concepções de língua com as quais tenha tido contato e não defenda uma em oposição a outra.

Talvez as concepções do papel do professor e do aluno para a professora Lourdes, apresentadas logo a seguir, possam complementar a concepção de língua aqui descrita anteriormente.

4.2.2 O papel do professor & O papel do aluno: “Pra que seja... próximo, significativo para as crianças”

Durante as conversas informais com a professora Lourdes, pude perceber que para ela o professor tem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira. Ele não pode ser considerado um mero aplicador de métodos, uma “tábula rasa” (Op. cit. FREIRE, 2018 [1996]). Também advoga que seu papel como educadora é motivar os alunos para o aprendizado da língua e que então é preciso contextualizar e adaptar o que for necessário, e assim me parece que a professora está aplicando aqui o parâmetro da **praticidade** (Op. cit. KUMARAVADIVELU, 2003a) para que haja aprendizado. Esta constatação parece ficar clara quando fala de seus objetivos para as aulas:

P – Buscando o que é o interesse mesmo é que eles saiam gostando do inglês, saiam felizes dali da aula, porque se a gente sai desanimado, né, isso não vai ter motivação... e língua é motivação, tem que tá motivado pra aprender.

Por esta fala acima, fica clara a preocupação da professora com o aluno e sua motivação para aprender. Em outras palavras, entende que o professor precisa estar numa busca contínua de recursos didáticos que possibilitem que seus alunos sejam atingidos e mantenham interesse em aprender.

Quando perguntada sobre o fato de contextualizar ou não os conteúdos ensinados, e se ela realiza esta prática, disse que:

P – Ah, sim! Sempre contextualizar! Pra que seja... próximo, significativo para as crianças, né, porque... você falar de coisas que não tem nada a ver com a vida deles, com a realidade deles, não vai... não vai despertar interesse nenhum.

Novamente, a professora Lourdes fala do foco de seu trabalho: o aluno. E assim, a contextualização se faz de extrema importância. Nesta fala, é possível perceber o parâmetro da **particularidade** (Ibidem) sendo levado em conta. A professora busca contextualizar porque quer se aproximar de seus alunos, porque deseja que o aprendizado seja significativo para eles e o despertar de interesse seja uma constante. Deste modo, não poderia planejar igualmente para grupos de alunos que são distintos.

Então, questionada sobre como acontece esta contextualização e se esta prática é feita de forma homogênea em todas as turmas em que leciona, a professora Lourdes comentou:

P - Na verdade, a contextualização acontece de forma natural porque eles vão trazendo as coisas e você ouvindo, você vai vendo pra onde você pode guiar, né? Mas é a partir, geralmente é a partir deles que surge. Na verdade, eu quando eu vou planejar, eu já tenho que tá aberta a esse momento, algum momento lá, eu tenho que deixar um momento aberto porque vai surgir deles a discussão. E dali é que a gente vai orientando pra onde que vai... a aula, nesse sentido.

É interessante, e igualmente importante, perceber pela fala da professora, que mesmo antes da aula acontecer, ou seja, no planejamento delas, a professora idealize momentos em aberto em sua aula para as possíveis discussões/debates que vão ocorrer e, além disso, perceba que a partir destes debates e discussões construídos é que suas aulas seguem novos e variados rumos.

Então, diante de suas colocações, ainda perguntei sobre a autonomia do professor, tão difundida por Paulo Freire (Op. cit. 2018 [1996]) e corroborada pelos estudos de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003a, 2006), e se ela se considerava autônoma em seu ato de ensinar, ao que ela respondeu:

P - Acho que sim! Todo professor tem! Sala de aula, é o professor que tá lá! Não vão ficar o tempo todo em cima de você, né? Pra te... pra te... te dizer “Não, você tem que fazer isso XXXX! Não faça isso! É aqui o que tá no cronograma”. Não tem ninguém lá pra cuidar de você!

Quando a professora Lourdes afirma que “[...] sala de aula, é o professor que tá lá”, evidencia o papel agentivo que todo o docente pode exercer. A agência docente é construída, é processo (HIBARINO, 2018) e, portanto, está nas mãos do professor escolher os caminhos a serem trilhados, analisar sua prática, rever, ressignificar. Ao afirmar que quando alguém lhe diz o que fazer e que “Não tem ninguém lá para cuidar de você!”, a professora Lourdes também pode estar expressando a necessidade de se ‘despraticar as normas’. Despraticar não por rebeldia ou por preguiça, mas por querer fazer mais e melhor do que aquilo que está (pro/im)posto. Enxergando-se como professora autônoma e agente de sua prática docente, o papel do aluno também se modifica.

Para a professora Lourdes, e isto parece ficar claro tanto por sua postura durante a entrevista quanto nas vinte e quatro horas/aula observadas, o aluno tem um papel ativo em sala de aula e no processo de ensino-aprendizagem. Por vezes, a professora Lourdes afirma modificar, substituir ou mesmo descartar conteúdos e/ou atividades de modo a suprir as necessidades locais dos grupos que ensina.

Tal postura retoma os parâmetros da **particularidade** e **praticidade**, bem como reforçam o que Kumaravadivelu (1993), Nunan (1987) e Thornbury (1996) concluíram após extensa pesquisa em diferentes salas de aula: nem mesmo os professores que aderem a um método exclusivo para o ensino de línguas, seguem à risca todos os princípios básicos que o regem. O professor da era Pós-método, do mesmo modo, irá modificar, adequar, refutar o que for necessário para ressignificar seu trabalho docente e atender as necessidades de seus diferentes grupos de alunos.

Atuando sob esta perspectiva, o aluno não é considerado um mero receptor como previsto no Método Tradicional ou Audiolingual, ou ainda como o único responsável por seu aprendizado como ocorria no método *Silent Way*, por exemplo. Mas sim, exerce um papel ativo em sala de aula.

Em concordância com a **10ª macroestratégia** proposta por Kumaravadivelu (Idem) “**Ampliar a consciência cultural**”⁷³, o professor deve reconhecer que seus alunos carregam consigo diferentes conhecimentos e que estes são igualmente importantes para agregar valor aos debates e diferentes aprendizados a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem de línguas. A professora Lourdes parece compreender e colocar em prática esta atitude quando questionada sobre o que melhoraria em sua prática docente, afirma

P – (...) ... Que eu melhoraria? Eu acho... que as brincadeiras eu deveria aumentar mais essa relação d’eles fazerem umas coisas/.... mais jogos em aula, sabe, em sala de aula, jogos que eles produzam... [...] E levar pronto só para eles pintarem... é... fica uma atividade muito sem eles terem feito as coisas e eles não... não valorizam tanto.

Percebo nesta última fala da professora Lourdes a sensibilidade em reconhecer que o aluno precisa ter um papel ativo em sala de aula e que ela, enquanto professora, sempre está em busca de melhorias, de crescimento, de ressignificação. A professora Lourdes deixa claro que quando o aluno não participa e não constrói seu conhecimento em parceria com o professor, não há valorização destes aprendizados por parte dele.

Deste modo, uma vez compreendido o papel do professor e do aluno para a professora Lourdes, se faz importante perceber como estas concepções podem

⁷³ Grifo meu. Reitero que darei destaque às macroestratégias, deixando-as em negrito, no texto sempre que estiverem subsidiando as análises descritas.

influenciar e/ou alterar o seu planejamento de ensino e de aula. Veremos isto na próxima seção.

4.2.3 Plano de Ensino & Plano de Aula: “*Eu pego a ideia que está lá [...] e faço algumas adaptações*”

O plano de ensino desta instituição pesquisada, e apresentado anteriormente no quadro 5, permite flexibilidade e possibilidade de ampliação e substituição de atividades, além é claro de ser elaborado em conjunto com os professores, dando voz e vez a eles. Este formato de construção didática propiciaria o que Kumaravadivelu (2003a) e Freire (Op. cit. 2018 [1996]) amplamente defendiam: a autonomia e a agência do professor.

No entanto, o plano de aula, preparado individualmente pela professora é de muita valia, porque será ele, de fato, que conduzirá o trabalho em sala de aula. Quando perguntada então sobre o que levava em consideração no momento de planejar suas aulas, a professora respondeu:

P– Olha... eu levo em conta o tema da aula, e eu planejo... eu... eu planejo muito pensando como que as crianças vão... vão... poder sair dali, reproduzindo aquilo que elas aprenderam, como é que seria possível essa reprodução em sala de aula de inglês, né? Ah... por exemplo, os *pets*, se eu vou falar *pets*, a gente vai trabalhar sobre *pets*, tem que... eu sempre trago delas, de onde, se elas tem algum *pet*, se a família tem *pets*, como é que... como é que eles... pra onde é que eles levam, como é que eles tratam, pra aproximar! Depois a gente faz uma atividade lúdica, pode até brincar, né, imitando lá o “*duck-duck-duck*”, qualquer coisa, brincadeira assim, pra eles fixarem os... os nomes dos *pets*...

Por esta fala, percebe-se a preocupação da professora em valorizar os conhecimentos prévios de seus alunos – o que nos remete a Paulo Freire (ibidem), que já dizia não podermos considerar nossos alunos como tábulas rasas e meros receptores de conhecimento.

No entanto, ainda nesta mesma fala, a professora utiliza mais de uma vez o termo “reproduzir” e este certamente remete à uma concepção de ensino e de língua mais tradicionais – o que não vai de encontro a uma perspectiva de ensino mais aberta, plural e dialógica que a professora assume construir. Assim, curiosa e buscando compreender melhor o que o termo ‘reproduzir’ de fato significava para a professora observada, busquei ficar atenta a outras frases e depoimentos em que o termo apareceu e pude descobrir que ela utilizou o termo de forma equivocada, pensando que o “reproduzir” se aproximava em significado dos termos “aprender,

assimilar e utilizar em seu dia a dia”, quando na verdade seu significado se aproxima muito mais dos termos “repetir, copiar e imitar”. Informalmente, trocamos ideias sobre isso e a professora Lourdes percebeu naturalmente seu equívoco. Saliento que apesar da palavra “reproduzir” estar presente então em outros momentos, isto em nada modifica ou altera de forma negativa as ideias relatadas por ela.

Quando perguntada sobre a utilização de outros recursos pedagógicos, além do material didático, como também sobre o hábito de adaptar os materiais disponíveis para suas aulas, a professora respondeu que:

P- Ah! Sim! Bastante! Eu pego a ideia que está lá no texto e faço algumas adaptações que não estão lá no... no livro, que não são sugeridas no livro, mas que atende aquele nível, né, aquele público que está sendo trabalhado, o assunto que está sendo apresentado para aquele público...

Esta atitude de valorizar seus alunos, pensar nas suas necessidades locais, propor atividades adaptadas e contextualizadas, passa a impressão que há uma tentativa de construção diária da condição/perspectiva do Pós-método em suas aulas, a partir dos parâmetros da **particularidade**, **praticabilidade** e **possibilidade**, mesmo que a professora não saiba ainda nomear ou definir essa condição ou parâmetros.

Em sua concepção de material didático e o modo de utilizar essa ferramenta em sala de aula, pode demonstrar em muito o trabalho da professora Lourdes com seus alunos. Vejamos isto na próxima seção.

4.2.4 O Material Didático: “[...] e depois o material não é tudo numa sala de aula, né?”

Por minha experiência e convivência com professores de línguas estrangeiras dos mais diversos níveis de ensino nesses meus quase vinte e sete anos de atuação docente, posso dizer que o uso do material didático no ensino de LEM é quase sempre um tema controverso. Há os que preferem ter o material em mãos e seguir suas diretrizes, do mesmo modo que há professores que, se tivessem escolha, o aboliriam de suas aulas. Para qualquer uma das opções, seus adeptos poderiam apresentar uma enorme lista de razões que justificariam suas escolhas.

Quando indagada sobre a utilização do material didático, suas observações sobre ele e o uso que dele faz, a professora colaboradora da pesquisa respondeu

que a escola em que trabalha adota sim um material didático para o ensino de Língua Inglesa e ressaltou que:

(...) não é um material ruim de todo! É um material que ajuda e depois o material não é tudo numa sala de aula, né? A gente vai lá e usa o material, é um norte, mas não que seja... o mais importante...

Conceber o material didático como um norte e não como guia principal e único material a ser utilizado, é um ponto muito positivo no trabalho desta professora ao meu ver. Afinal, ela atua em uma escola que adota um sistema de ensino (sistema apostilado, que para manutenção da confidencialidade desta pesquisa, não terá seu nome revelado), e para a disciplina de Língua Inglesa, mantém um convênio com uma grande editora que fornece os materiais importados para uso de seus alunos. Neste tipo de ambiente, por minha própria experiência, há uma certa concordância entre os docentes, ainda que informal, de que o material didático é de extrema importância e por isso deve ser seguido à risca, evitando reclamações das famílias pelo mau uso ou desuso dele – já que as famílias pagam por esse sistema separadamente, sem contar as altas mensalidades escolares.

Então, quando a professora afirma que o material não é tudo, ou que não é o mais importante em uma sala de aula, isto permite a esta professora, conforme observado em vários momentos de suas aulas, atuar com liberdade e autonomia na produção de atividades que substituem ou complementam o material didático utilizado. Este aspecto da autonomia parece estar alinhado às ideias de Freire (Op. cit. 2018 [1996]), uma vez que o autor defende este aspecto como fundamental no trabalho docente e no seu processo de formação permanente.

Sua reflexão e agência fazem toda a diferença quando, por exemplo, na primeira aula que observei, ao invés de seguir as diretrizes do livro didático que solicitava que o professor apresentasse o novo vocabulário, relacionado ao tema “*Food*” (comida), a partir do uso de cartazes (*flashcards*) e perguntando aos alunos suas comidas favoritas, a professora pesquisada iniciou a aula com uma brincadeira (adaptação de “*Hot Potato*” – ‘Batata quente’), em que os alunos ouviam a canção “*I Like to eat apples and bananas*”⁷⁴ (Eu gosto de comer maçãs e bananas) enquanto passavam uma sacola de frutas de mão em mão, e quando a música parasse, retiravam um item da sacola e produziam uma frase em Inglês,

⁷⁴ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=r5WLXZspD1M>. Acesso em 21/06/2019.

expressando sua preferência ou aversão por aquela fruta, utilizando as expressões “*I like...*” ou “*I don't like...*” (Eu gosto... ou Eu não gosto...).

Nesta atividade inicial proposta pela professora é possível perceber duas macroestratégias citadas por Kumaravadivelu (Op. cit. 2003a). A primeira: “**maximizar oportunidades de aprendizagem**” e a sétima macroestratégia: “**contextualizar o *input* linguístico**”. A professora se aproveitou de uma atividade lúdica e contextualizada para ensinar sobre as frutas e obteve êxito em sua escolha, pois ficou visível o interesse dos alunos em aprender o novo vocabulário, já que os estudantes se sentiram desafiados durante a brincadeira e ouvidos em suas preferências.

Quando retornassem ao material didático, estariam aptos a realizar as atividades propostas, pois durante a brincadeira, ouviram e produziram inglês, envolvendo o novo conteúdo a ser estudado.

Além disso, ainda neste primeiro encontro, a professora finalizou a aula, distribuindo quatro quadrados de papel e solicitando que os alunos desenhassem e escrevessem em inglês quatro de suas frutas favoritas, mesmo que não soubessem seus nomes em inglês ou não as tivessem visto no livro didático. A professora foi listando as frutas solicitadas pelos alunos no quadro de giz, ampliando o vocabulário presente no material didático e sempre enfatizando as preferências dos alunos. Então, quando os alunos finalizaram seu registro, foram convidados a jogar um ‘*Snap Game*’ (jogo do ‘bafo’) no pátio da escola, virando uma carta por vez e dizendo ‘*I like...* (+ nome da fruta).

Se faz importante relatar que neste momento da aula, houve uma quebra na conduta da professora em relação à postura pós-método que pareceu construir durante todo esse primeiro encontro observado. Isto porque, durante a realização da atividade, um dos alunos afirmou não gostar de fruta alguma. A professora prontamente respondeu que não tinha problema, que ele apenas virasse as cartinhas e fingisse gostar daquela fruta mesmo assim. A meu ver e a partir da primeira macroestratégia proposta por Kumaravadivelu (Op. cit. 2003a) “**maximizar oportunidades de aprendizagem**”, da terceira “**facilitar interações negociadas**” e da sétima macroestratégia: **contextualizar o *input* linguístico**, a professora Lourdes não aproveitou a situação para a participação do aluno no jogo de forma que fizesse mais sentido para ele. Cabe ressaltar que, ao invés de fingir que gostava das frutas para prontamente reproduzir a frase “*I like...*(+ nome da fruta em inglês),

o aluno poderia ter sido motivado a fazer exatamente o oposto: ao virar a cartinha, dizer a frase “*I don’t like... (+ nome da fruta)*” – o que faria muito mais sentido para ele naquele momento e contextualizaria o input linguístico. Talvez para complementar, aproveitando para maximizar ainda mais esta oportunidade de aprendizagem, motivar o aluno a pensar em algo que gostasse de comer, mesmo não sendo uma fruta, para contar ao seu parceiro de jogo, facilitando a interação com ele. Resumindo, modificando a estratégia durante o jogo, a professora poderia ter ampliado a construção da condição PM em sua prática, aplicando ao menos três das dez macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (ibidem).

No entanto, apesar desta situação ocorrida quase ao final da aula, minhas percepções deste primeiro contato com a turma e professora que seriam observadas ainda por mais 22 horas/aula, foi muito satisfatório.

A professora demonstrou afetividade (CHALITA, 2001; WALLON, 2007, FREIRE, 2018 [1996]), empatia e muita vontade de fazer diferente, ir além do que o material didático e planejamento propõem (KUMARAVADIVELU, 1994, 2003a, 2006). Para corroborar essa prática, durante a entrevista, a professora pesquisada por vários momentos demonstrou essa preocupação em não se prender unicamente ao material didático:

P – Em... em momentos que eu sai/.... deixo o livro e parto pra eles, pra que eles possam falar com os colegas, pra que eu dou lá... [as]... [as]... o caminho, né, eu direciono, explico pra que, o que é que nós vamos fazer... por exemplo, a gente vai fazer uma atividade... é... essa atividade a gente vai falar, trabalhar *family*, agora a gente vai lá fora brincar... sei lá... de... de... “*hide and seek*”, qualquer brincadeira assim que a gente pode adaptar. Eu já fiz isso uma vez, a gente foi lá pro parque e eles, cada um era uma pessoa da família: um *brother*, uma *sister*, a outra a *mommy*, *daddy*... e aí quando visse tinha que falar quem era a pessoa, eles iam dizer quem era quem, não era eu que ia escolher. E aí nesse momento eles falaram, eles reproduziram o vocabulário... alguns eu percebia que não falavam muito correto, mas eu não corrigia ali na frente na hora, eu sempre dizia: “Olha lá o *brother*, olha a *sister*, onde que tá? *Where is your sister? Where’s the sister? Where’s the brother?*” e... e eles é que iam repe/... reproduzindo! Um colega ou outro falava um para o outro e aí iam ajeitando...

Buscando entender melhor o que estava afirmando naquele momento, perguntei à professora se esta atividade acima estava descrita no livro didático ou no manual do professor, ao que ela prontamente respondeu:

P – Não estava! No livro estava escrito pra gente ficar em sala, pra apontar nos *flashcards*, pra levantar do lugar e colocar lá “*Touch the... the brother!*” (*the images, né?*), *Touch the brother! / Touch the sister!*... Isso, eles já

enjoaram, não querem mais fazer isso. Na verdade, eles já fazem isso desde o Infantil, né?

P – Então, eles já não querem mais e aí eles partiram dessa brincadeira... que foi uma brincadeira que eu ouvi eles falando, reproduzindo o que eu queria que eles falassem. Eu fiquei bem satisfeita! Eu quase sempre fico satisfeita quando eu saio do livro...

Nas falas acima, é possível perceber a agência e autonomia da professora Lourdes quando de sua satisfação em afirmar que fica muito contente quando abandona o preestabelecido pelo livro e/ou planejamento. Essa busca por alternativas que venham atender seus grupos demonstra seu compromisso com uma educação de qualidade e ressignificadora.

4.2.5 Conhecimento sobre Métodos e Abordagens: *“Não acredito que seja, que haja só um método no dia a dia da escola”*

Como Oliveira (Op. cit. ibidem) cita, muitos professores tem um déficit em seus conhecimentos teóricos e não é raro que não saibam nomear e explicar os diversos métodos e abordagens que conheceram e fizeram/fazem uso como professores de Língua Estrangeira.

Paulo Freire, quando cita uma das funções primordiais dos professores em relação aos seus alunos, parece estar alinhado à fala de Oliveira (ibid) se pensarmos na relação existente entre professores-formadores e os professores-alunos que buscam por formação continuada, justamente por não serem detentores de todo conhecimento, por admitirem não saber tudo, mas nunca perder a vontade de aprender:

“Os grupos populares tem uma prática, mas lhes falta a compreensão teórica dessa prática. Uma das nossas tarefas é desafiar aqueles que tem prática, mas aos quais falta compreender a razão de ser dessa prática com o aporte que pode ajudar o grupo a elucidar o que faz e por que faz” (FREIRE, 2005, p. 143)

Com a professora colaboradora da pesquisa, não foi diferente. Apesar de adotar uma postura crítica, reflexiva, muitas vezes se aproximando e até desenvolvendo, a meu ver, a condição Pós-Método em suas aulas, quando perguntada se tinha conhecimento sobre os vários métodos e abordagens existentes, respondeu:

P – Ah... não... deixa... ...não tenho (sussurrando).

M - (Ao que esclareci:) Não... mas, assim método: método tradicional, método audiolingual, método... é... é... estruturalista, no caso, o próprio método da abordagem comunicativa, que daí já não é um método, é uma abordagem...

Então, se recordou de que sua escola, por exemplo, adota a abordagem comunicativa e citou também outros métodos que já utilizou:

P - De acordo com... a concepção pedagógica (risos)... é sociointeracionista... não é... só que não é, acho que não acredito que seja, que haja só um método no dia a dia da escola...

P - ... nem tem como trabalhar só com o sócio interacionismo, partindo sempre do aluno, né, o professor, essa troca... algumas vezes não é assim...

P - Ah pra Língua Inglesa é o método... abordagem comunicativa... isso é o que nos passam... que a gente tem que sempre explorar a língua de forma... a praticar a oralidade com as crianças, né?

P - Na verdade... é abordagem comunicativa...

A dificuldade em se definir um método ou abordagem propostos/impostos pela instituição de ensino ou mesmo pelo material didático utilizado, não é privilégio da professora Lourdes. Dentre a grande maioria de profissionais da educação, é muito comum haver desconhecimento da proposta pedagógica escolar, do seu Projeto Político Pedagógico e até mesmo do próprio currículo que deveria embasar as escolhas metodológicas e o ensino ofertado, quiçá dos métodos e abordagens que embasariam tais documentos também. Esta constatação, baseada em toda minha experiência e vivência escolar, reacende a necessidade de se promover mais e maiores discussões acerca de nosso papel como educadores autônomos e agentes, uma vez que para construir uma educação de qualidade se faz necessário pautar nossas escolhas, preferências e atitudes não só em nossa prática, mas na teorização necessária para a compreensão das mudanças de postura que o ato de ensinar nos exige.

Bem, apesar da dificuldade da professora em estabelecer o método ou abordagem utilizados por ela ou pela instituição em que trabalha, quando questionada na sequência se seguia o método pro/imposto por sua escola ou chefia imediata, foi enfática em dizer que:

P - Não... às vezes não... às vezes sigo... às vezes não... não cabe numa situação, num momento, mas procuro sempre... é... fazer com que as crianças falem, porque a comunicação de uma língua... você aprende uma

língua falando. Então, a gente sempre busca isso, trabalhar isso com as crianças, né?

P – Eu já usei o método estruturalista, mas eu não acho que seja o mais importante... esse que você fica lá preocupado muito com gramática, muito com... com a forma...

M – Gramática-tradução que seria o Tradicional...

P – Isso... isso eu nunca gostei... e eu sempre quando trabalho com as crianças que elas querem traduzir, eu digo: “Mas não precisa traduzir, tenta entender o que quer dizer ali, nesse contexto, o que que será que tá acontecendo?...”. Eles mesmo falam, eles percebem a diferença. Então, acho que um método comunicativo é o que mais me aproxima assim das crianças.

P – Porque é a intenção de explorar a língua do jeito que... é falada mesmo, às vezes alguns trechos que a gente pega nos vídeos do *Youtube* que passo pra eles... de... autênticos...né, trechos autênticos de crianças falando, pra... e com a imagem, pra ajudar eles a interpretarem aquilo, sem ninguém traduzir, porque não... eu não gosto desse método...

A partir das falas da professora Lourdes, é possível perceber que apesar de seu desconhecimento dos métodos e abordagens, suas escolhas são pautadas nas necessidades individuais (particularidade) de seus alunos e que sua rotina de sala de aula se estabelece também a partir destas constatações e especificidades (praticidade) e que, ao realizar um trabalho mais valioso e próximo de seus alunos, consegue motivá-los para o aprendizado da língua de forma lúdica e significativa (possibilidade).

Na próxima seção, busco apresentar as concepções da professora Lourdes em relação à perspectiva do PM, bem como trechos significativos das vinte e quatro horas/aula observadas no período de 27/09/18 a 12/11/2018 em que a condição Pós-método foi construída, citando também as limitações encontradas.

4.3 A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO: DISCURSO E PRÁTICA

É comum haver um ‘*gap*’ (distanciamento) entre o que se teoriza e o que de fato se pratica. Nem sempre teoria e prática andam alinhados e por isso, poder observar a professora na prática e entrevistá-la em um momento distinto das observações realizadas, propiciou perceber o quanto e se suas crenças/concepções se distanciam e/ou se aproximam de suas práticas diárias em sala de aula. Assim, durante esta seção, apresentarei trechos da entrevista e relatos

de situações pedagógicas vivenciadas em sala de aula que aproximam e/ou distanciam o discurso da professora Lourdes de sua prática docente.

4.3.1 Concepções sobre a Perspectiva do Pós-Método: “*Pós-método? Já ouvi falar, mas não... não conheço*”

Durante a entrevista, ficou visível a dificuldade teórica da professora pesquisada em distinguir métodos de abordagens e de técnicas pedagógicas, por exemplo. Até mesmo lembrar de alguns métodos conhecidos ou utilizados por ela, foi uma tarefa que precisou de minha intervenção para ser finalizada. Talvez o nervosismo comum durante uma entrevista ou mesmo o desprendimento de se ater aos conceitos teóricos relacionando-os à sua prática, possam explicar sua postura durante a realização da entrevista. Mesmo assim, quando perguntada se em suas aulas utilizava apenas um único método, ou realizava o ecletismo (BROWN, 2001), a professora assume que:

P– Não... A gente segue diferentes métodos, por exemplo, o *scanning*, que a gente..., é um método que você vai observar em algum texto e identificar algumas palavras...

Neste momento, acrescentei que *scanning* era uma técnica de leitura, ao que ela complementou:

P – De leitura... que você consiga entender algumas palavras... e as crianças fazem isso já no segundo ano, elas observam... e ... elas conseguem entender por algumas palavras ali o que elas, o que será que tá falando no texto, a imagem, tudo ajuda, né?

Após ouvir da professora Lourdes que realmente não utiliza um único método, mas sim talvez uma mistura de métodos, a professora colaboradora da pesquisa foi finalmente questionada sobre seu conhecimento da condição do Pós-Método, ao que ela prontamente respondeu:

P – Já ouvi falar, mas não... não conheço.

Sua resposta curta e objetiva me surpreendeu, afinal, observando sua prática me pareceu em vários momentos que a professora Lourdes dominasse tais conceitos e buscasse os colocar em prática. Então, ainda desconsertada por sua pronta resposta negativa em relação ao conhecimento da condição do PM,

reformulei minha pergunta e fui dando a ela uma breve descrição do que seria a perspectiva do PM para situá-la, já que por ter estado presente em 24 horas/aula ministradas por ela, estava consciente que sua prática docente em muito se engajava com a condição do PM ainda que ela não soubesse conceituá-la:

M – [...] A condição Pós-Método, na verdade ela não é um método, não vem depois dos métodos em geral, porque pelo nome “Pós-Método”, nos dá a impressão de ser algo que vem depois dos métodos, né? Mas, não é. A condição Pós-Método... é... é ir além do método! Então, normalmente nós que trabalhamos principalmente nas escolas privadas, ou mesmo no setor público, às vezes nós seguimos um método determinado pela instituição que a gente trabalha... é, de acordo com o texto, com o livro que é adotado, tem um método às vezes exclusivo e a gente acaba tendo que seguir esse método, ou por comodismo ou por medo de ir além desse método... mas, muitos professores conseguem ir além, né? Utilizam o método, porque lógico, você tem um sistema... é... a ser seguido, mas você consegue transpor isso, ir além do método, trazer mais coisas para a tua sala de aula, é... mudar o método para que ele se adeque àquele grupo que você atende.

Reitero que procurei esclarecer a condição do PM da forma mais simples possível de modo que a professora ainda durante a entrevista conseguisse refletir sobre sua prática. Na minha opinião, funcionou, já que na sequência quando questionada por mim se após a explicação que fiz sobre a condição do PM, ela seria capaz de analisar sua prática e afirmar se atuava ou tentava atuar do modo que o PM prevê, respondeu:

P – (...)... acho que eu tento, não sei se me considero uma professora assim. Não... eu me considero uma pessoa, uma pesso/.... uma professora que tá em sala de aula, que precisa envolver os alunos pra que a minha aula não seja tão chata, a ponto d'eles não gostarem ou eu não querer mais entrar na sala pra eu dar aulas pra eles. Isso que eu sempre penso!

P – Eu tenho que sair dali realizada pra querer voltar de novo e dar aula de novo pra eles com alegria, né? Que eles possam sentir que... que é bom aprender essa língua, que é gostoso tá aprendendo, que as atividades propostas nem sempre serão tão chatas quanto alguns, as que algum dia serão... estão lá propostas para que eles façam, que pode haver alguma coisa legal, um momento que eles vão ter uma atividade surpresa, uma atividade interessante [...]

Pelas respostas acima, vê-se uma professora engajada com o processo de ensinar e aprender, preocupada com a relação professor-aluno e que enxerga seus estudantes como seres ativos nesse processo (Op. cit. FREIRE, 2018, [1996]).

Assim, diante deste cenário, posso afirmar que o não conhecimento da perspectiva do PM, de modo algum influenciou negativamente a prática da professora colaboradora. Em diversas situações, que descreverei a seguir, a

condição do PM se estabeleceu e uma pedagogia do Pós-Método se viu em prática, mesmo que com restrições e/ou limitações impostas pela instituição, alunos ou por ela própria diante de suas escolhas docentes.

4.3.2 A Perspectiva do Pós-método em prática: “A partir deles, a maioria *das coisas partem dos alunos mesmo*”

Apesar de realmente não conhecer a condição do PM, durante a entrevista, a professora foi capaz de relatar atividades propostas por ela, com os mesmos alunos que observei, em que os parâmetros da **particularidade**, **praticidade** e **possibilidade** (KUMARAVADIVELU, 2003a) se fizeram presentes, como no exemplo a seguir:

P- Olha, por exemplo, numa atividade que eu /tava fazendo com o segundo ano, as crian/... nós estávamos brincando sobre... é... os *pets*, animais, não sei porque que eu lembrei disso agora, [aff.].. então, os *pets*... aí eles brinc/... falaram que seria legal se a gente brincasse lá fora, porque eles sempre querem brincar fora da sala. E aí, o que que eu pensei, do que que a gente pode brincar lá fora então... então, vamos brincar, alguém aqui já brincou de batalha naval? Todo mundo já tinha brincado, a maioria, alguns não, mas eu expliquei como é que era, e aí nós fomos lá fora brincar de batalha naval. Cada um desenhava... o seu animalzinho...lá... o *dog*, o *cat*... e de lá eles brincavam! Foi muito divertido, eles gostaram muito! Eu tenho até foto desse momento, deles brincando, eles se deitaram lá no campo, sabe? E aí um ficava na frente do outro tentando, né, tentando acertar o animalzinho do outro...

P- Mas foi coisa que eles trouxeram, entendeu, que eles queriam ir lá fora e daí eu fiquei pensando o que que a gente pode fazer, como é que a gente pode ir lá fora e aprender esse conteúdo?

P - A partir deles, a maioria das coisas partem dos alunos mesmo.

Na descrição da atividade acima é possível observar o parâmetro da **particularidade** (Op. cit. KUMARAVADIVELU, 2003a) quando reconhece que os alunos sempre querem brincar lá fora e decide levá-los mesmo que isso não estivesse em seu planejamento para esta aula. O parâmetro da **praticidade** (Ibidem) se revela quando mesmo não tendo nada em mente previamente preparado para realizar com os alunos no pátio da escola, buscou rapidamente encontrar uma atividade que fizesse sentido para eles e aproveitasse o conteúdo que estavam estudando: *‘pets’* (animais de estimação). Já o parâmetro da **possibilidade** (Ibid) se fez presente quando a professora reconhece que a maioria das coisas (ideias) vem dos alunos e opta em valorizar essas contribuições,

engajando-os no processo de ensino e aprendizagem de inglês (Op. cit. FREIRE, 2018 [1996]).

Se faz importante ressaltar que não foi somente na entrevista que a professora demonstrou atuar sob a condição do PM. Durante as vinte e quatro horas/aula observadas, foram vários os momentos em que a condição do PM se fez presente.

Buscando oferecer melhor compreensão do período de observação de aulas, bem como o modo de construção da perspectiva do PM na prática docente da professora colaboradora desta pesquisa, apresento um quadro-resumo aula a aula a ser analisada, num total de cinco, e posterior reflexão e discussão dos pontos mais marcantes, algumas potencialidades e limitações observadas. Os quadros-resumo irão detalhar o planejado para cada aula escolhida de acordo com o planejamento trimestral (norma) – disponível no quadro 5, na seção 3.1, como também o plano de aula proposto pela professora Lourdes em complementação e/ou substituição a ele (momento em que a professora despratica as normas).

Assim, na primeira coluna de cada quadro-resumo a seguir, constam as atividades elaboradas para acontecer em sala de aula de acordo com o planejamento trimestral construído coletivamente pelos professores de inglês da instituição. Já na segunda coluna de cada quadro-resumo constam as atividades que de fato foram realizadas naquele encontro, sendo que algumas delas estão complementando o material didático ou mesmo substituindo-o.

QUADRO 6 – Detalhamento da AULA 1 observada em 27/09/18

ATIVIDADES PREVISTAS EM PLANEJAMENTO TRIMESTRAL	ATIVIDADES REALIZADAS EM AULA (PLANO DE AULA DA PROFESSORA LOURDES)
<p>Tema: FRUITS (frutas)</p> <p>Subtemas:</p> <p>“I like oranges” (Eu gosto de laranjas) & “Great sandwiches” (Sanduíches gigantes)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Brincadeira “sacola de frutas” (tipo “batata quente”): a sacola era passada de mão em mão e quando a música “<i>I like to eat apples and bananas</i>” (disponível em https://www.youtube.com/watch?v=r5WLXZspD1M, acesso em 28/11/19) parasse, o aluno que estivesse com a sacola, retirava uma fruta (realia) e dizia “<i>I like...</i>(+ nome da fruta)” ou “<i>I don’t like...</i> (+ nome da fruta)”; • Retomada oral das frutas que apareceram na brincadeira e registro escrito delas no quadro de giz; • Conversa sobre a importância de se alimentar com frutas diariamente; • Vídeo da música utilizada na brincadeira; • Atividade com cartões de papel nos quais os alunos desenharam quatro frutas e registraram seus nomes; a professora ia escrevendo as frutas

<ul style="list-style-type: none"> • Livro do aluno: p. 108 e 109. • Livro de exercícios p. 62 e 63. 	<p>citadas pelos alunos, ampliando o vocabulário para além dos termos trabalhados nos livros;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Jogo <i>SNAP GAME</i> realizado no pátio da escola - (jogo tipo “bafo”, no qual os alunos batiam na pilha de cartas com a mão, tentando virar uma ou várias cartas da pilha); • Brincadeira em sala de aula “<i>Hidden fruits</i>” (frutas escondidas) em que os alunos tinham que encontrar frutas previamente escondidas pela professora em sala de aula e expressar preferência ou não por ela.
--	---

Este primeiro momento de observação, já parcialmente descrito e analisado na seção 3.2.5 desta dissertação, mostra que a professora Lourdes optou por não realizar nenhuma das atividades propostas nos livros didáticos nesta data conforme o planejamento trimestral orientava. Ao invés de ‘praticar as normas’, buscou pelo uso de diferentes estratégias para apresentar e fixar o conteúdo “*fruits*” (frutas) sem se deter às atividades dos livros didáticos.

Ao fazer esta opção, ‘despraticou as normas’, segundo ela, com a intenção de atingir melhor seus alunos e motivá-los para os novos aprendizados que estavam por vir. Os parâmetros da **particularidade**, da **practicalidade** e da **possibilidade** (Op. cit. KUMARAVADIVELU, 2003a) se fizeram presentes nesta aula, indicando a construção da condição do Pós-método em sua prática docente.

A **particularidade**, por exemplo, se observou quando a professora definiu que seu grupo de alunos teria muito mais facilidade para compreender o novo conteúdo a partir de outras estratégias que não as propostas no livro didático, já que por ser uma turma bastante ativa e competitiva, a proposição de jogos e outras atividades lúdicas poderia motivá-los mais para o aprendizado do novo conteúdo. Além disso, os jogos permitiam que os alunos expressassem suas preferências ou não pelas frutas estudadas, tornando o conteúdo mais significativo e contextualizado.

Já o parâmetro da **practicalidade** se mostrou presente na sequência didática proposta pela professora Lourdes. Ela já tinha um plano de aula alternativo montado para essa aula, em substituição ao livro didático, e alterou todo o planejamento trimestral pré-definido de modo a atingir seus alunos de forma mais positiva.

Finalmente, o parâmetro da **possibilidade** se viabilizou quando da conversa com os alunos sobre a importância de se alimentar diariamente com frutas também, incentivando que os alunos experimentassem novas opções de frutas e/ou outros alimentos para buscar sempre por uma alimentação mais saudável.

Além disso, ao propor jogos e outras atividades lúdicas, utilizando inclusive outros espaços físicos da escola, para a apresentação do novo conteúdo, acabou por promover a 1ª macroestratégia proposta por Kumaravadivelu (ibidem) **“Maximizar oportunidades de aprendizagem”**, uma vez que optou por diferentes estratégias de ensino em oposição ao uso de um único recurso (os livros didáticos), e também a 8ª macroestratégia, **“Integrar as habilidades linguísticas”**, já que durante os jogos, por exemplo, diferentes habilidades (leitura, compreensão auditiva, prática oral, etc.) foram utilizadas.

Se faz importante ressaltar também que mesmo atuando numa perspectiva de Pós-método, ainda que inconscientemente, algumas limitações podem ocorrer. Com a professora Lourdes não foi diferente. Apesar de observar a condição do PM sendo construída quase que durante toda esta primeira aula observada, pude perceber algumas limitações, sendo a principal delas quando do jogo de cartas, tipo “bafo” (Snap Game) – já descrito na página 99. Como relatado anteriormente, no momento do jogo, havia um aluno que não gostava de nenhuma fruta e disse isto à professora. Atuando conscientemente numa perspectiva de PM, a professora aproveitaria esse momento para incentivá-lo a experimentar em seu dia a dia novas frutas até encontrar alguma que apreciasse, e que naquele momento do jogo, poderia então dizer *“I don’t like... (+ nome da fruta)”*- (Eu não gosto... (+ nome da fruta), de modo que utilizando da 1ª macroestratégia proposta por Kumaravadivelu (idem), pudesse maximizar esta oportunidade de aprendizagem. Porém, a professora Lourdes, talvez envolvida na agitação que um jogo em grupo sempre causa, simplesmente propôs ao aluno que ao virar uma cartinha fingisse gostar daquela fruta e então reproduzisse a frase *“I like...(+ nome da fruta)”*. Sim, neste momento, ao contrário do que também prevê FREIRE (Op. cit. 2018 [1996]), o aluno assumiu um papel de reprodutor e não de um participante ativo do processo de ensino e aprendizagem de LI, capaz de utilizar a língua de modo significativo para ele. O aluno, sem questionar, seguiu o comando da professora perdendo a chance de ampliar seu vocabulário e facilitar sua interação com o colega com quem praticava o jogo.

Eu, apesar de decidir adotar uma postura de observadora participante (Op. cit. MASON, 2002) durante as observações, não tive a determinação de intervir nessa situação para que o aluno pudesse participar do jogo de forma mais contextualizada, afinal, era meu primeiro encontro com a turma e, na minha opinião,

não seria de bom tom modificar diante da criança o comando dado por sua professora. Eu precisava me sentir mais segura para ter feito esta intervenção. Então, perdi a oportunidade também, mas em conversa informal com a professora, logo ao término da aula enquanto almoçávamos juntas no refeitório, retomei a questão com ela de forma bem descontraída, explicando que ambas perdemos a chance de motivar o aluno que não gostava de fruta alguma e que poderíamos ter proposto a ele que praticasse a forma negativa da frase, produzindo sentenças que expressassem de fato sua aversão por algumas frutas e não o contrário.

A professora Lourdes concordou imediatamente comigo e afirmou que a situação passou despercebida a ela por conta de toda a agitação dos alunos, mas que além de afirmar que ficaria mais atenta a esse tipo de acontecimento, solicitou também que eu fizesse todas as intervenções que fossem necessárias, porque me via ali como uma parceira de ensino, uma *co-teacher* (professora colaboradora) que veio somar ao seu trabalho e atuar colaborativamente. Reitero que há ensino colaborativo quando “duas ou mais pessoas dividem responsabilidades por educar alguns ou todos os alunos de uma sala de aula” (NEVIN; THOUSAND; VILLA, 2009, p. 569). A partir desta primeira aula observada, resolvi assumir esse convite da professora Lourdes e atuar a partir deste momento, sempre que possível, de forma mais ativa e colaboradora.

QUADRO 7 – Detalhamento da AULA 4 observada em 08/10/18.

ATIVIDADES PREVISTAS EM PLANEJAMENTO TRIMESTRAL	ATIVIDADES REALIZADAS EM AULA (PLANO DE AULA DA PROFESSORA LOURDES)
<p>Tema: “<i>My favorite food</i>” Project (Projeto “Minha comida favorita”)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Livro do aluno: p. 114 e 115. • Livro de exercícios p. 66. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo “The Pink Panther in “Supermarket Pink”” (Supermercado Rosa – Pantera Cor-de-rosa), disponível em https://www.youtube.com/watch?v=nB2Hsh1XqyA. Acesso em 01/12/2019, e perguntas direcionadas ao vídeo assistido; • Reflexão na L1 sobre a necessidade de ir às compras e o quanto se gasta num supermercado, principalmente sendo uma família grande; • Retomada dos alimentos a partir dos flashcards e verificação se apareceram ou não no vídeo assistido; • Desenho no quadro de giz de alguns alimentos que as crianças supostamente adoram comer (doces e guloseimas) e outros que deveriam comer (frutas, verduras, etc.) e posterior classificação junto dos alunos em comidas saudáveis e não saudáveis; • Vídeo “Do you like broccoli?” disponível em https://www.youtube.com/watch?v=frN3nvhlHUK. Acesso em 30/11/19. • Confecção de um <i>cootie-catcher/fortune teller</i>, (origami tipo ‘cartomante’), com o tema ‘<i>FOOD</i>’ (comida) em que os alunos

	<p>escolheram oito cores e oito alimentos estudados para preenchê-lo. Para esta produção foram seguindo os passos do vídeo “<i>How to make a paper fortune teller – easy origami</i>”, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=SAhillTxUYA. Acesso em 30/11/19. Preencheram o <i>cootie-catcher</i> com cores, alimentos e números estudados ou não até aquele momento, recebendo auxílio da professora sempre que necessário.</p>
--	--

Assim como ocorreu na primeira aula observada, nesta quarta aula a professora Lourdes optou por também não utilizar o material didático. Me surpreendi com sua atitude, pois além de haver previsão de uso no planejamento trimestral, ela, além disso, estava atrasada no cumprimento de seu planejamento, já que nas aulas anteriores optou por não retomar e resolver tudo o que estava pré-definido no planejamento trimestral. Novamente, despraticou as normas.

Iniciou, então, a aula projetando o vídeo da coleção “Pantera Cor-de-Rosa” - “*Supermarket Pink*” (Supermercado Rosa) de modo a motivar os alunos para responderem perguntas sobre os conteúdos relacionados aos alimentos já estudados, contextualizando e levando em conta os conhecimentos prévios de seus alunos, aplicando então o parâmetro da **particularidade** (Op. cit. KUMARAVADIVELU, 2003a) neste momento. Além disso, a partir do vídeo assistido, propôs um debate sobre a necessidade de se ir ao mercado e o quanto se gasta nessas idas, principalmente se a família for grande. Então, desafiou os alunos a pensarem em maneiras de colaborar para a diminuição destas despesas. Aqui são vistos os parâmetros da **praticidade** e da **possibilidade** (Ibidem), pois a professora não só mostrou o vídeo em inglês para retomar os conteúdos estudados, como também propôs atividades complementares a ele. Do mesmo modo, ampliou a discussão para além das paredes da sala de aula, levando os alunos a discutirem o planejamento financeiro de suas próprias famílias e como colaborar para a diminuição dessas despesas.

A Pedagogia do PM (KUMARAVADIVELU, 2001, 2003a, 2006) ficou em evidência também porque a professora, ao propor as atividades relatadas acima, se utilizou da 1ª macroestratégia “**Maximizar as oportunidades de aprendizagem**”, fazendo uso de recursos que os alunos geralmente demonstram gostar muito, como vídeos e músicas. Além disso, a partir dos desenhos que realizou com os alunos no quadro de giz para representar os alimentos saudáveis ou não saudáveis que

costumam e/ou deveriam comer, a 7ª macroestratégia “**contextualizar o input linguístico**” se revelou. Do mesmo modo, a 8ª macroestratégia “**integrar as habilidades linguísticas**” foi percebida quando da confecção do ‘*cootie-catcher/fortune teller*’ (*origami*), isto porque durante sua confecção os alunos puderam integrar as habilidades de compreensão auditiva, escrita, leitura e produção oral. Finalmente, a 9ª macroestratégia “**assegurar a relevância social**” também se apresentou quando das discussões e realização de atividades que envolviam o tema “comida saudável & comida não saudável”. Esses debates, apesar de terem ocorrido geralmente na L1, promovem envolvimento dos alunos com a professora e com os conteúdos estudados, e pode, além disso, provocar mudanças significativas na vida dos alunos no que tange seus hábitos alimentares.

QUADRO 8 – Detalhamento da AULA 5 observada em 11/10/18.

ATIVIDADES PREVISTAS EM PLANEJAMENTO TRIMESTRAL	ATIVIDADES REALIZADAS EM AULA (PLANO DE AULA DA PROFESSORA LOURDES)
<p style="text-align: center;">EXTRA ACTIVITIES</p> <p>(atividades extras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Vídeo da canção “<i>Do you like broccoli?</i>, disponível em https://www.youtube.com/watch?v=frN3nvhlHUK. Acesso em 30/11/19 e suas outras versões, disponíveis no mesmo canal, para ampliação de vocabulário; • Retomada dos vocábulos relacionados aos alimentos ensinados a partir dos flashcards; • Conversa em L1 sobre a importância de se manter uma alimentação saudável e equilibrada para uma vida longa e plena; • Apresentação da expressão “<i>What’s your favorite food?</i>” (Qual é sua comida favorita?) e incentivo aos alunos para responderem tal questão; • Apresentação dos termos GRAIN (grãos), PROTEIN (proteínas) e VEGETABLES (vegetais), além de retomar o vocábulo FRUITS (frutas); • Construção de uma tabela com a classificação acima e preenchimento dela com alimentos citados pelos alunos; • Produção de um prato de alimento saudável e equilibrado, que os alunos já comem ou que estivessem dispostos a comer, com a utilização de papel criativo e outros materiais. Quando pronto, apresentação dos pratos produzidos para toda turma; • Confecção de alguns dos alimentos favoritos com massinha de modelar.

Mesmo estando atrasada na resolução de exercícios dos livros didáticos, a professora manteve a aula descrita para esta data, propondo várias atividades extras para ampliação do tema ‘FOOD’ estudado até o momento, sem a utilização do material didático. Ao fazer esta opção, a professora Lourdes exerce sua agência docente (Op. cit. BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; JORDÃO, 2013, HIBARINO,

2018) e abre caminho para a construção da Pedagogia do Pós-método (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003a), pois não se prende exclusivamente ao pré-determinado, ao proposto ou mesmo imposto pela instituição em que trabalha. Despratica as normas com o objetivo maior de motivar seus alunos para o aprendizado de LI e tornar suas aulas mais contextualizadas e interessantes para ambos.

Nesta aula, por exemplo, o parâmetro da **particularidade** se evidencia logo no início dela por conta da canção escolhida “*Do you like broccoli?*” (Você gosta de brócolis?). Essa coletânea de canções é alegre e motiva os alunos a contextualizarem suas preferências ou aversões aos alimentos estudados.

O parâmetro da **praticidade** se estabelece na sequência didática construída pela professora. Todas as atividades propostas estavam interconectadas e tinham um objetivo maior: propiciar a reflexão sobre a importância de se alimentar de forma saudável. Isto também leva ao parâmetro da **possibilidade**, principalmente pelos momentos de discussão sobre o tema e na atividade final desta aula que propunha a construção de um prato saudável e equilibrado que os alunos já comem ou estariam dispostos a comer. Cabe ressaltar que uma nova possibilidade de alimentação surge aí a partir das várias atividades propostas neste encontro.

Quanto às macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2003a), a de n. 1, “**maximizar oportunidades de aprendizagem**”, foi percebida quando a professora apresentou as palavras ‘*fruits, grains, vegetables & protein*’ (frutas, grãos, vegetais e proteínas) e solicitou que os próprios alunos viessem desenhar alimentos que se encaixassem nessas classificações estabelecidas por ela. Nesta atividade, outra macroestratégia foi evidenciada, a de n. 8 “**integrar habilidades linguísticas**” já que os alunos tiveram a oportunidade de ler, escrever, ouvir e produzir vocábulos relacionados aos alimentos necessários para a resolução desta atividade. A macroestratégia de n. 9 “**assegurar relevância social**” também foi evidenciada, já que toda sequência didática proposta objetivou, além da aquisição dos vocábulos estudados, a percepção dos alunos quanto à importância de se ter uma alimentação saudável e equilibrada em todas as refeições.

QUADRO 9 – Detalhamento da AULA 6 observada em 18/10/18.

ATIVIDADES PREVISTAS EM PLANEJAMENTO TRIMESTRAL	ATIVIDADES REALIZADAS EM AULA (PLANO DE AULA DA PROFESSORA LOURDES)
<p style="text-align: center;">EXTRA ACTIVITIES</p> <p>(atividades extras)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Retomada a aula anterior, fixando a importância de se ter uma alimentação equilibrada; • Debate junto dos alunos sobre a alimentação deles naquela semana após a última aula. Houve melhoria em suas escolhas alimentares? • Revisão dos vocábulos relacionados ao tema 'FOOD' (comida) com os <i>flashcards</i>; • Revisão dos alimentos presentes em uma aniversário, após contribuição de uma aluna que disse ser aniversário de seu irmão naquela data; • Debate sobre o tema aniversário e diferentes costumes familiares do Brasil e de outros países em relação a esta celebração; • Debate sobre os maus costumes alimentares que levam à obesidade infantil; • Livro didático do aluno, p. 110 e 111; • Vídeo da canção "Let's Count to 20 Song For Kids", disponível em https://www.youtube.com/watch?v=0VLxWIHRD4E. Acesso em 01/12/2019; • Vídeo da canção "Learn to Count 1 to 100 Numbers with Race Cars Song" disponível em https://www.youtube.com/watch?v=1_1K6sq3Zi0&t=49s. Acesso em 01/12/2019; • Homework no livro de exercícios, p. 64.

Nesta aula houve uma inversão das práticas descritas até então. Apesar do planejamento trimestral fixar a realização apenas de atividades extras, as tão esperadas brechas (Op. cit. DUBOC, 2012, 2014) para a realização de atividades mais contextualizadas e significativas, a professora Lourdes fez uso dos livros didáticos como aporte às atividades extras pensadas por ela para essa aula, mas também de modo a recuperar algumas páginas consideradas por ela importantes não só para os alunos, mas também para prepará-los melhor para a prova trimestral que se aproximava. Segundo ela, as famílias cobram muito que os livros estejam completos e corrigidos para o estudo da prova, então, mesmo substituindo várias páginas do material didático por atividades melhores e mais significativas durante o trimestre, ela deve retomar algumas delas para satisfazer essa necessidade dos pais e da escola.

Esta talvez seja uma das grandes limitações para a construção da condição do PM (KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003a, 2006) na prática da professora Lourdes, como também na minha e de vários outros professores de Inglês da rede pública ou privada de ensino. Muitas famílias e também instituições entendem que

o material completo, todo resolvido, promove aprendizado de fato e preparam melhor os alunos para as referidas e temidas avaliações de desempenho, sejam elas em forma de trabalhos ou provas escolares, e quando isto não ocorre, cobram do professor que o retomem, cumprindo se não todo, praticamente todos os exercícios propostos nos materiais didáticos. Esta postura de algumas famílias e instituições retoma o ensino tradicional tão praticado pelos métodos Gramática-tradução e Audiolingual, por exemplo, onde a quantidade de exercícios escritos e a prática exaustiva previa o real aprendizado da língua.

Na perspectiva do PM, a prática de exercícios de forma exaustiva só faria sentido se esta de fato fosse uma necessidade dos alunos em algum momento específico de sua aprendizagem. É sabido que os alunos aprendem de forma e em tempos diferentes. Então, acreditar que apenas o livro didático repleto de exercícios de prática escrita seja capaz de garantir o aprendizado da língua, se faz um erro. Afinal, segundo Becker (2003, p. 21), “Os conteúdos devem estar a serviço do aumento de capacidade de aprendizagem (construção de estruturas) e não constituir um fim em si mesmos [...]”. Assim, de nada é válido que os alunos passem aulas e aulas resolvendo exercícios propostos em seus materiais didáticos se, além disso, não participarem de outros modos de aprender, de contextualizar seu aprendizado e de se fazer sujeito desta aprendizagem, não é mesmo?

Para a professora Lourdes parece estar clara esta noção de que os conteúdos não podem se sobrepor ao aprender e por isso, em seu planejamento diário de aulas, a variedade de atividades apresentadas parece proporcionar o aprender. Ainda que o planejamento trimestral pro/imposto por sua escola deva ser cumprido em sua totalidade, a professora colaboradora desta pesquisa sempre aproveita as brechas existentes (Op. cit. DUBOC, 2012. 2014) ou as produz de modo a oferecer mais que o planejamento prevê e com maior qualidade também.

Nesta aula, o parâmetro da **particularidade** se observou não só quando da retomada dos conteúdos já estudados por seus alunos, mas também ao aproveitar a contribuição de uma aluna que relatou ser aniversário de seu irmão naquela data. Ao aproveitar o comentário de sua aluna, não só valorizou sua participação, como contextualizou a revisão de conteúdos relacionados ao tema “comidas de aniversário”.

Nesse momento da aula, lembro que a professora Lourdes, além de ouvir todos os alunos que queriam contar algo sobre alguma comemoração de

aniversário, também contou aos alunos algumas de suas experiências de criança relacionadas a esse tema: os costumes do sítio onde morava, a qualidade da alimentação que era toda produzida em casa e não utilizava produtos industrializados, a quantidade de convidados que sempre era grande porque toda a vizinhança do sítio obrigatoriamente era convidada e assim por diante. Os alunos pareciam encantados com tanta história provinda de sua professora de inglês e interagiam com perguntas às quais ela sempre respondeu com atenção e carinho.

Buscando ampliar o conhecimento cultural dos alunos ainda mais, se utilizando assim da macroestratégia de n. 10 “**Ampliar a consciência cultural**” (KUMARAVADIVELU, 2003a), a professora Lourdes comentou também sobre os diferentes modos de se comemorar o aniversário de alguém em alguns países como nos Estados Unidos, por exemplo, ao que os alunos puderam participar dando exemplos de suas próprias vivências relacionadas a este tópico.

O parâmetro da **praticidade** se apresentou não só pela realização de diferentes atividades que não estavam previstas em planejamento, mas também quando da decisão em utilizar o livro didático para fixar alguns conteúdos que eram importantes para seus alunos nesta aula. Desse modo, o livro não guiou sua aula, mas serviu de apoio para aquele momento de aprendizagem.

Já o parâmetro da **possibilidade** se evidenciou quando em meio ao debate sobre os diferentes modos de se comemorar os aniversários ao redor do mundo, surgiu o tema ‘obesidade infantil’. Apesar deste assunto não estar diretamente relacionado aos tópicos estudados, a professora não perdeu a oportunidade de refletir com os alunos sobre este problema tão real no Brasil e em várias partes do mundo.

Ao debater com os alunos, um tema tão importante para a saúde deles, retomando a necessidade da escolha de alimentos saudáveis em nosso dia a dia (aproveitando essa brecha para incluir os vocábulos em inglês estudados durante o trimestre), a professora Lourdes fez uso da 1ª e 9ª macroestratégias de Kumaravadivelu (idem): **maximizar oportunidades de aprendizagem** e **assegurar a relevância social**, respectivamente.

Além disso, ao final desta aula após projetar os vídeos que apresentavam e revisavam os numerais de 1 a 20 principalmente, complementando os exercícios propostos no livro didático p. 110 e 111, a professora se utilizou da macroestratégia de n. 1 “**maximizar oportunidades de aprendizagem**” quando convidou dois

alunos que estudavam outras línguas (alemão e japonês) para ensinarem a turma a falar alguns desse números estudados nos vídeos em suas respectivas línguas de estudo. Foi um momento muito descontraído e de envolvimento da turma, assim como ocorreu em vários outros momentos desta aula e de outras observadas por mim em que a condição/perspectiva do PM foi construída.

QUADRO 10 – Detalhamento da AULA 8 observada em 25/10/18.

ATIVIDADES PREVISTAS EM PLANEJAMENTO TRIMESTRAL	ATIVIDADES REALIZADAS EM AULA (PLANO DE AULA DA PROFESSORA LOURDES)
Review Unit 7 (revisão unidade 7)	<ul style="list-style-type: none"> • “Chamada diferente” – a resposta da chamada era a idade em inglês; • Correção coletiva da tarefa de casa no livro de exercícios; • Explicação gramatical de frases afirmativas e negativas no tempo verbal Presente Simple; • Resolução de exercícios no livro do aluno – finalização da unidade 8; • Produção de um convite para uma festa de aniversário “fake” (não real) que será feita como encerramento da unidade temática do livro; • Canção “<i>How old are you?</i>” (Quantos anos você tem?), disponível em https://www.youtube.com/watch?v=x2cl4ZgsYU4. Acesso em 03/12/2019; • Entrega dos convites aos alunos convidados.

Diferente de todas as aulas observadas até este momento, nesta em que estava prevista a revisão do assunto estudado na unidade sete do livro, sem prescrever ao professor o que exatamente deveria ser feito – brechas (Op. cit. DUBOC, 2012, 2014), a professora Lourdes optou por dar continuidade aos exercícios da unidade 8 do livro didático, bem como enfatizar o conteúdo gramatical em destaque na unidade: perguntar e responder sobre as preferências alimentares, com ênfase no tempo verbal Presente Simple.

Apesar de ter começado a aula de fato, de forma inovadora, fazendo a chamada dos alunos de modo que ao ouvirem seus nomes e a pergunta “*How old are you?*” (Quantos anos você tem?), deveriam responder, ao invés de presente ou aqui, a frase “I’m... (+ age)” (Eu tenho.... [+idade]), aplicando nesse momento o parâmetro da particularidade, o que se viu logo em seguida foi uma sequência de correção e resolução de exercícios dos livros didáticos.

Aparentemente, havia na professora Lourdes nessa data uma preocupação com a avaliação que estava por vir, (de acordo com o planejamento, ela aconteceria na semana de 05 a 09/11/18), e por conta disso, o compromisso com a escola e

família de ter os exercícios dos livros resolvidos e corrigidos antes da prova. Esta limitação imposta por sua realidade institucional, fez a postura da professora Lourdes se alterar totalmente até a metade deste encontro. O tempo e a quantidade de exercícios, assim como a cobrança já internalizada pela professora em ter que realizar a resolução e correção dos exercícios do livro com tempo suficiente para que os alunos levassem os materiais para estudo antes da prova, pareciam, aos meus olhos, tolher e até desanimar a professora Lourdes nesta aula.

Ressalto que foi a primeira vez em todos os dias de observação que percebi tal postura nela; me parecia que aquele encontro estava fadado a uma aula tradicional, com ênfase na resolução de exercícios gramaticais (método Gramática-tradução) ou mera reprodução exaustiva de sentenças prontas como se fazia no método Audiolingual.

No entanto, ao acompanhar mais de perto os exercícios que estavam sendo resolvidos pelos alunos, percebi que a professora fazia escolhas em enfatizar ou não um exercício em detrimento a outro, chegando mesmo a deixar alguns exercícios ou parte deles sem resolução. Com esta simples atitude, o parâmetro da **praticidade** parecia estar se fazendo presente também.

Mas foi somente quando ao finalizar o assunto 8 no livro didático, em que este propunha a produção de uma salada de frutas, que pude perceber a condição do Pós-método emergindo. Digo isto porque a professora tinha investigado com a regente da turma e descoberto que durante o ano os alunos já tinham feito uma salada de frutas. Então, sem pestanejar, propôs à turma que iniciassem a preparação de uma *'fake birthday party'* (falsa festa de aniversário) com o intuito principal de se divertirem, celebrarem seus aniversários e retomarem alguns conteúdos estudados durante o ano. Entenda-se aqui que a professora somente propôs que a festa não fosse real porque de acordo com as regras da escola, não é permitido levar comidas e bebidas para o ambiente escolar, evitando-se assim problemas de alergias alimentares entre os alunos durante tais festividades.

Então, para dar sequência à ideia de produzir uma *'fake birthday party'* (falsa festa de aniversário) da qual os alunos pareciam estar gostando muito de participar, a professora optou por postergar a resolução de exercícios de duas páginas do livro de exercícios que ainda precisavam ser feitas (**praticidade**), e convidou os alunos a produzirem com muita criatividade um convite (*invitation*) para a tal festa de aniversário. Entregou a eles papéis coloridos e solicitou que usassem sua

criatividade para produzir um belo convite ou vários para serem entregues aos próprios colegas de sala, sendo os mesmos colados sobre as portas de seus armários individuais em sala de aula. Em momento algum, apresentou um modelo, dando autonomia (Op. cit. FREIRE, 2018 [1996]) também aos seus alunos em suas produções.

Durante a realização desta atividade, ao som de uma canção calma sobre o tema idade, que fugia totalmente da proposta feita nos livros e planejamento (**praticidade**), a professora circulou pela sala e foi atendendo os alunos com maior dificuldade na produção do cartão (**particularidade**) e preocupou-se também em verificar que todos os alunos recebessem um convite, para que ninguém fosse deixado de fora deste momento de celebração (**possibilidade**).

Há que se ressaltar que o uso de LI se deu muito mais nas atividades extras propostas pela professora que na resolução dos exercícios do livro nesta aula. Observo também que a professora soube lidar muito bem com as limitações impostas em relação ao seu trabalho, sem deixar de lado o lúdico, o fator de motivação e envolvimento de seus alunos que tantas vezes observei anteriormente. Considero que apesar da aula ter-se iniciado de forma tradicional, da metade para frente, o que vi foi uma postura de PM, por parte da professora, tentando se estabelecer.

Finalizo aqui essa seção analítica e no próximo capítulo apresento minhas considerações e reflexões finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “Porque despraticar as normas é preciso!”

*!... / Ela despraticava as normas.
!... / Não tinha certeza se essa
truca podia ser feita. O pai falou que verbalmente
podia. Que era só despraticar as normas. Achei certo.*

Manoel de Barros

Neste capítulo, retomo minhas perguntas de pesquisa e realizo novas reflexões à luz do meu referencial teórico e dos dados gerados e analisados nesta investigação. Apresento também algumas considerações e descobertas – frutos de minha prática e reflexões como professora-pesquisadora durante o meu percurso no Programa de Mestrado em Letras na UFPR e em toda minha trajetória profissional.

Dou início então a este capítulo, pedindo licença ao leitor para retomar um trecho da poesia de Manoel de Barros que introduziu minha pesquisa de dissertação. Foi esta fala do autor/poeta que me inspirou a pesquisar e entender que despraticar as normas é possível e muitas vezes necessário para uma prática de sala de aula ressignificada e transformadora.

Diante de todos os conceitos apresentados nesta pesquisa, é importante frisar que a chamada “Era Pós-método” não nos remete a um momento em que os métodos estejam ‘mortos’, que tenham sido simplesmente abolidos das salas de aula ou que assim deva ocorrer. Fica claro, no entanto, que na atualidade, a discussão sobre métodos ainda se faz presente e necessária e que uma postura Pós-método venha a ser cada vez mais importante nas salas de aula.

No entanto, infelizmente, as discussões e questionamentos sobre o PM têm acontecido de forma mais frequente, e tão somente, nos ambientes acadêmicos e ainda longe da realidade escolar, como percebo a partir da minha experiência docente em diferentes contextos de ensino, motivo pelo qual as escolas podem continuar a adotar um único método ou abordagem para o ensino de línguas.

Mesmo em meio a essa realidade, é possível considerar que alguns professores, ainda que desconhecendo a perspectiva do PM, já levam em

consideração os três Ps: **particularidade**, **practicalidade** e **possibilidade** (Op. cit. KUMARAVADIVELU, 2003a, 2006) em suas práticas, conseguem adotar uma postura Pós-Transmissão (KUMARAVADIVELU, 2012) e ir além do método imposto ou indicado pelas instituições em que trabalham, atuando na condição/perspectiva do Pós-método (Idem, 1994, 2001, 2003a), mesmo sem dominar essas nomenclaturas e/ou teorias.

Cabe ressaltar que, na condição de professora-pesquisadora (BORTONI-RICARDO, 2008), e, portanto, etnógrafa de minha própria prática, como nos ensina Kumaravadivelu (2003a, 2006) e Canagarajah (1999, 2009), percebo o quanto o PM contribui e me incentiva a entender melhor a realidade de minha sala de aula.

Acredito que a desconstrução da ideia de que um único método/uma única abordagem são suficientes para dar conta do trabalho em uma sala de aula é, certamente, um grande ganho para qualquer professor de línguas e um primeiro passo rumo a teorização de sua própria prática.

E ainda que alguns pesquisadores se oponham tanto contra os métodos existentes quanto aos estudiosos da chamada 'Era Pós-método' (AKBARI, 2008, BELL, 2003), prefiro acreditar que atuar na condição Pós-método é possível e viável.

Para compreender todos estes conceitos e responder a tantas dúvidas e questionamentos, ao longo de minha escrita, procurei entender a grandiosidade e especificidades da perspectiva do Pós-método (Op. cit. KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003a/b, 2006, 2012a/b) e sua construção em sala de aula em detrimento do uso de apenas um ou vários métodos de ensino. Objetivei compreender como a professora Lourdes, colaboradora desta pesquisa, se apropriava e construía essa condição em suas aulas de língua inglesa numa turma de 2º ano do Ensino Fundamental regular numa grande escola particular de Curitiba, ao mesmo tempo que procurei observar e relatar as potencialidades e limitações de tal perspectiva em prática.

Nesse contexto de pesquisa, estavam presentes, como pano de fundo, as noções de professor reflexivo (SCHON, 1983), de autonomia (FREIRE, 2018 [1996]), de professor-pesquisador (BORTONI-RICARDO, 2008) e de agência docente (BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; JORDÃO, 2013; HIBARINO, 2018).

Visando responder às duas perguntas norteadoras desta pesquisa: "*Como se dá a prática da professora pesquisada sob a condição/perspectiva do Pós-*

método?” e “Quais são as potencialidades e limitações da condição/perspectiva do Pós-método na prática da professora pesquisada?”, me utilizei da observação de 24 horas/aula com concomitante registro reflexivo, conversas regulares informais e entrevista semiestruturada ao final do processo para gerar os dados desta pesquisa.

Após análise cuidadosa e reflexiva, sob a luz dos 3 Ps e das dez Macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (Op. cit. 2003a , 2006) como categorias de análise, os dados revelam que o contexto de uma escola privada pode não ser um empecilho para a construção do Pós-método e que as brechas (Op. cit. DUBOC, 2012, 2014), se não existem, podem ser criadas/construídas mesmo num contexto considerado rígido. Em outras palavras, mesmo que haja entre os professores o consenso informal de que na escola particular você deve seguir as regras fielmente, de que não é possível ‘despraticar as normas’, que não se pode criar ou ir além do que se é proposto, os dados desta pesquisa revelam que sim, é possível ir além do método e construir, mesmo que pelas brechas, a condição/perspectiva do PM em sala de aula.

Importante ressaltar também que, ainda que não haja o conhecimento teórico sobre a perspectiva do PM por parte da professora pesquisada, esta condição se construiu tanto em seu discurso quanto em sua prática docente em quase totalidade das aulas observadas – o que revela que a condição do PM pode ocorrer mesmo sem qualquer conhecimento teórico desta perspectiva. Do mesmo modo, para que o PM se efetive em sala de aula, esta pesquisa revela não ser necessário que todas as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (ibidem) sejam seguidas.

Após minhas análises, ficou claro que a postura da professora Lourdes revela autonomia (FREIRE, 2018 [1996] e agência docente (Op. cit. BIESTA & TEDDER, 2006, 2007; JORDÃO, 2013; HIBARINO, 2018), não só pelas escolhas pedagógicas observadas, mas principalmente por esta investigação ocorrer em um contexto privado de ensino – ambiente geralmente visto e sentido por limitar, controlar e/ou até mesmo tolher as ações e práticas pedagógicas construídas por seus docentes.

A professora colaboradora desta pesquisa construiu a condição do PM nas 24 horas/aula observadas quando optou por contextualizar suas práticas, aplicando então, o parâmetro da **particularidade**, sempre levando em conta as características de seus alunos, necessidades e preferências. Do mesmo modo, deu sequência à construção do PM quando, com autonomia e agência, modificou, desconstruiu, complementou e/ou resignificou seu plano de aula, aplicando o parâmetro da

praticidade. Em minhas observações não consegui visualizar uma professora atrelada/presa ao planejamento, livro didático e/ou método pro/impostos pela instituição em que trabalha. Ao contrário, o planejamento e o livro didático lhe serviam e não ela a eles. Finalmente, o parâmetro da **possibilidade**, que completa o trinômio da pedagogia do PM, se evidenciou em suas aulas quando das brechas aproveitadas para os debates relacionados a tópicos que poderiam influenciar positivamente a vida de seus alunos, destacando-se dentre eles, a importância da alimentação saudável para uma vida plena e feliz, o problema que a obesidade infantil acarreta na vida das pessoas, as diferentes maneiras de se preservar recursos, incluindo o meio ambiente e também financeiros e assim por diante.

Além disso, para que a pedagogia do PM se estabelecesse, observei na prática da professora Lourdes várias das macroestratégias propostas por (Op. cit. Kumaravadivelu, 2003a, 2006), destacando-se dentre elas a 1^a, “**Maximizar as oportunidades de aprendizagem**”, a 7^a, “**Contextualizar o input linguístico**”, a 8^a, “**Integrar as habilidades linguísticas**”, a 9^a, “**Assegurar a relevância social**” e a 10^a, “**Ampliar a consciência cultural**”. Levando em consideração de que são dez macroestratégias propostas e que destas, pelo menos cinco estiveram presentes em quase que a totalidade das aulas e no discurso da professora durante a entrevista e conversas informais, é possível afirmar que a Pedagogia do Pós-método se estabeleceu em sua prática.

Ao construir a pedagogia do PM em sua prática docente, potencialidades foram percebidas: um relacionamento professor-aluno amigável e colaborativo, a produção significativa de novos conhecimentos, os alunos sentindo-se parte do processo ensino e aprendizagem, aulas mais motivadoras e interessantes para os alunos e parceria entre professora e estudantes, dentre outras.

Quanto às limitações para a construção do PM, e não por conta dele, estas ocorreram de variadas formas. Trago aqui uma fala da professora citada durante a entrevista que exemplifica claramente algumas das dificuldades enfrentadas por ela, e percebidas em minhas observações, para que sua prática pedagógica pudesse ocorrer do modo que planejava:

P – Além do tempo, tem muitas outras coisas: o espaço na escola que às vezes nem sempre está disponível pra ser usado. Além do espaço na escola, [ham...] como é que está a turma naquele dia, se tem alguma criança que não está com o humor muito bom e não vai acompanhar, se tem alguma... algum desentendimento em sala... você tem que parar tua

aula pra conversar e ali vai seus vinte, trinta minutos que você tinha preparado, planejado para fazer alguma atividade... já perdeu também. Tem várias outras coisas que podem acontecer... nem sempre é possível.

Por esta fala, percebe-se que o tempo e o espaço didático são fatores limitadores muito citados pela professora Lourdes. De fato, os imprevistos de uma sala de aula podem ser muitos e dos mais variados: brigas entre alunos, não envolvimento com as tarefas, cobrança das famílias em relação ao cumprimento dos livros didáticos, prazos insuficientes para cumprimento das atividades docentes, ausência de espaço e liberdade para realização de atividades fora da sala de aula, especificidades dos alunos de inclusão com as quais os professores não estão preparados para lidar, a ausência de apoio e conhecimento de outros setores da escola em relação ao atendimento significativo destes alunos inclusos e assim por diante. A lista é longa e diferente para cada realidade escolar.

Ademais, considerando que, como professores, somos também sujeitos híbridos (Op. cit. GARCIA-CANCLINI, 1997), imperfeitos e inacabados (Op. cit. MONTE MÓR, 2017), nem sempre temos as condições necessárias para julgar rapidamente uma situação enfrentada em sala de aula e tomar a melhor decisão para a resolução desse conflito. Com a professora Lourdes, comigo e certamente com muitos, senão com todos os professores, acontecem situações que fogem de nosso controle. Mesmo adotando uma prática docente agentiva, considerando a agência algo em constante processo de construção (Op. cit. HIBARINO, 2018) e que pode dar origem à construção do PM em nossa prática docente, por vezes, podemos adotar um caminho errado, uma solução inadequada, deixar de aproveitar momentos significativos apenas para dar conta do que nos é cobrado e/ou imposto. O cansaço, a rotina pesada de muitas aulas, às vezes em várias escolas e em níveis diferentes de ensino, podem prejudicar em muito que a condição do PM se estabeleça. No entanto, a prática reflexiva constante (Op. cit. SCHON, 1983), o olhar crítico para nossa prática de sala de aula (Op. cit. FREIRE, 2018 [1996]), a retomada para possíveis mudanças em nossa prática a partir da agência docente (HIBARINO, *ibidem*) transformam essas limitações em algo a ser superado.

Durante as observações que fiz das aulas da professora Lourdes, algumas limitações, comuns em várias salas de aula, foram sentidas por mim, mas me conforta saber que mesmo diante delas a professora Lourdes tentou vivenciá-las e superá-las de modo a não se abater ou mesmo desistir de sua concepção do que

seja uma boa prática docente para seus alunos. Em minha trajetória profissional, por vezes acompanhei professores que, por muito menos dificuldades e limitações, deixaram de atuar numa perspectiva emancipadora de ensino e preferiram adotar uma postura tradicional em que o professor manda e o aluno obedece, o professor ensina e o aluno apenas aprende – concepção esta que caminha em via oposta ao que Freire (Op. cit. 2018 [1996]) e Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003a, 2006) preconizam.

Então, concluo que a professora Lourdes constrói a perspectiva do Pós-método em sua prática docente diária por todas as considerações que fiz durante a escrita desta dissertação e que isto aconteceu mesmo quando ela deixou de valorizar alguma contribuição de seus alunos, não conseguiu atender às necessidades específicas do aluno com síndrome de Down e autismo, apresentou em alguns momentos uma postura mais tradicional quando da resolução de algum conflito ou seguiu em algumas situações observadas, exatamente o que o método ou planejamento institucional que lhe era imposto solicitavam. Afinal, ao estarmos dispostos a construir novas práticas, vamos nos (des)construindo e reconstruindo também.

Como sugestão para estudos futuros vejo a necessidade de pesquisas que aprofundem a compreensão da pedagogia do PM e sua vivência em sala de aula, talvez como co-construção dessa perspectiva junto a professores de LI que desejem atuar sob ou construir tal condição em suas práticas docentes. Aproximar os estudos do PM, já tão discutidos no meio acadêmico, do chão da sala de aula, poderia oportunizar grande repertório para pesquisas e intervenções futuras.

Ressalto também que esta pesquisa não pretende de forma alguma oferecer modelos ou caminhos a serem seguidos, mas uma de suas grandes contribuições reside no enaltecimento da busca pela valorização de práticas locais vivenciadas na escola que tentam propor alternativas para o ensino tradicional, muitas vezes limitado e limitador. Outra grande e definitiva contribuição talvez seja a demonstração de que ir além do método na atualidade não seja apenas refutar, substituir ou adaptar um método ou abordagem propostos/impostos pelas instituições em que trabalhamos. Para mim, após a conclusão desta pesquisa, fica claro que ir “para além do método”, por exemplo, seja também utilizar o material didático como um guia sem permitir ser guiado por ele; é lutar para ter vez e voz na construção do planejamento diário, semanal e ou bi/trimestral; é buscar sempre por

autonomia, tendo consciência das limitações que naturalmente ocorrem em qualquer sala de aula e/ou prática pedagógica, sem deixar de encontrar alternativas para elas; e, principalmente, é exercer a agência docente sempre pensando numa prática local que potencialize o aprendizado individual dos alunos. Quando os aspectos citados anteriormente se fazem presentes, a construção do PM acaba por ocorrer naturalmente, ainda que não haja o conhecimento teórico dele.

Finalizo, então, esta dissertação, se é que há possibilidade de finalizá-la de fato, já que como professora da chamada “Era Pós-método” estou, assim como também está minha produção, em constante (des/re)construção, sempre imperfeita e inacabada, com a seguinte frase:

Quando me olho no espelho, em meus olhos olham olhos alheios; quando me olho no espelho não vejo o mundo com meus próprios olhos e desde o meu interior; vejo a mim mesmo com os olhos do mundo – estou possuído pelo outro (BAKHTIN, 1943, apud BRAIT, 2008, p. 43).

À professora Lourdes, meu agradecimento, não só por contribuir para a produção desta pesquisa, mas por me permitir olhar para dentro de mim e enxergar em suas práticas novos caminhos para uma postura em sala de aula mais reflexiva, transformadora e ressignificada.

Sou hoje o retrato de um mosaico onde se está escrito a palavra ‘gradidão’. Durante o processo de construção desta pesquisa, fui me construindo e desconstruindo e hoje trago em mim ‘pedaços’ de aprendizagem que foram comigo compartilhados pelos professores do Programa de Mestrado em Letras (UFPR), pelas vários autores que li, pelas vivências em sala de aula e por todo o compartilhar da professora Lourdes comigo. Por tudo isso, por me fazerem um mosaico em eterna construção, uma professora da era ‘pós-método’ em busca contínua em ir além, ofereço a todos minha eterna gradidão.

REFERÊNCIAS

AKBARI, R. *Postmethod Discourse and Practice*. *Tesol Quarterly*, Vol. 42, n. 4, pp. 641-652, 2008.

ALWRIGHT, D. *The death of the Method*. (Working papers n. 10). Lancaster: The University of Lancaster, 1991.

ANDRÉ, M. E. D.A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus, 2015.

ASHER, J. *TPR: After Forty Years, Still a Very Good Idea, 2007*. Disponível em https://www.tpr-world.com/mm5/TPRarticles/TPR_after_forty.pdf. Acesso em 22 ago, 2019.

BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 8.ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARALDI, L. D. *Italianando a San Paolo: um projeto na perspectiva pós-método para o ensino-aprendizagem de italiano em contexto de sala multisseriada de um Centro de Estudos de Línguas (CEL)*. 2018. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Letras (Língua, literatura e cultura italianas). Defesa: São Paulo, 16/01/2018.

BATISTA, M. E. *Implicações socioeducacionais do ensino de inglês em escolas públicas: linguística sistêmico-funcional e representação da prática pedagógica*. 2012. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Defesa: São Paulo, 06/06/2012.

BECKER, F. *A origem do conhecimento e a aprendizagem escolar*. Porto Alegre: ArtMed, 2003.

_____. *Educação e Construção do Conhecimento*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

BELL, D. *Method and Post-Method: Are They Really so Incompatible?* *TESOL Quarterly*, v. 37, n. 2, jun-ago, 2003, p. 325-336.

BERNAT, E. *Towards a pedagogy of empowerment: the case of 'impostor syndrome' among pre-service non-native speaker teachers in TESOL*. *ELTED*, v.11, p.1-8, 2008.

BIESTA, G.; TEDDER, M. *How is agency possible? Towards an ecological understanding of agency-as-achievement*. Working Paper 5, Exeter: Teaching and Learning Research Programme, 2006.

_____. *Agency and learning in the life course: towards an ecological perspective*. *Studies in the Education of Adults*, v. 39, n. 2, p. 132-159, 2007.

BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAIT, B. Contribuições bakhtinianas para a análise do verbo-visual. In: *Língua Portuguesa: lusofonia - memória e diversidade cultural* [S.l.: s.n.], 2008.

BRASIL. *Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 1). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf Acesso em Nov. 02, 2019.

BRASÍLIA. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira*, MEC/SEF, 1998.

BROWN, H. D. *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Longman, 2001.

_____. *Principles of Language Learning and Teaching*. 3rd Edition. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

BRUZ, I. M. *Formação inicial de professores de língua inglesa como língua internacional: uma experiência transnacional*. 2018. Tese (doutorado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Defesa: Curitiba, 25/06/2018

CANAGARAJAH, S. Ethnographic methods in language policy. In: RICENTO, T. *An introduction to language policy: theory and method*. 4th edition. New York: Blackwell, 2009.

_____. *TESOL at Forty: What are the issues?* TESOL QUARTERLY, v.40, n.1, March, 2006.

_____. *Resisting Linguistic Imperialism in English Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1999.

CAVALCANTI, M. C. *Applied Linguistics: Brazilian Perspectives*. The Annual Review of Applied Linguistics, 17, 2004, p. 23-30.

CELCE-MURCIA, M. *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: Heinle & Heinle-Thomson, 2001.

CHALITA, G. *Educação: A solução está no afeto*. São Paulo: Gente, 2001.

CHASTAIN, K. *Developing Second Language Skills*. CA: Harcourt Brace Jovanovich, 1988.

COHEN, L.; MANION, L; MORRISON K. *Research Methods in Education*. 7th Edition. London: Routledge Falmer, 2011, p. 559-573.

CURRAN, C. A. *Counseling-Learning: A Whole-person Approach for Education*. 2nd Edition. Cliffs Park, NJ: Counseling-Learning Institutes, 1977.

DEITOS, G. L. *Aspectos referentes ao desenvolvimento da oralidade em língua inglesa do professor em formação e em serviço*. 2015. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Defesa: Curitiba, 25/06/2015.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teoria e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006, p. 15-41.

DUBOC, A. P. M. Letramento crítico nas brechas da sala de língua inglesa. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). *Letramentos em Terra de Paulo Freire*. Campinas: Pontes, 2014.

_____. *Atitude Curricular: Letramentos Críticos nas brechas da formação de professores de inglês*. 2012. Tese de doutorado. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês do Departamento de Línguas Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo: USP, 2012.

DUARTE, N. *Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor* (Por que Donald Schon não entendeu Luria). Educ. Soc., Campinas, vol. 24, n. 83, p. 601-625, ago 2003. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v24n83/a15v2483.pdf>. Acesso em: 04 ago, 2019.

FACHIN, O. *Fundamentos de Metodologia* 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2002.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa*. 56ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018 [1996].

_____. *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005, p.143.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Edusp, 1997.

GOUVEIA, A. M. M. *Ensino de Inglês na escola pública: contribuições para uma aprendizagem significativa*. 2016. Dissertação (mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-graduação em Letras. Defesa: São Paulo, 04/05/2016.

GRANDI, C. A. S. *Relações entre o “Pós-método” no ensino da língua estrangeira e a educação libertadora de Paulo Freire*. 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-graduação em Educação. Defesa: Criciúma, 30/06/2017.

HIBARINO, D. A. *Vivências da agência docente nas aulas de língua inglesa no contexto do ProFIS-UNICAMP*. 2018. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de

Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada. Defesa: Campinas: 17/08/2018.

JORDÃO, C. M. *Des-vincular o inglês do imperialismo: hibridismo e agência no inglês como língua internacional*. Versalete, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 278-299, jul./dez. 2013.

_____. O professor de língua estrangeira e o compromisso social. In: CRISTOVÃO, V. L.; GIMENEZ, T. *ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês*. Londrina: Artgraf, 2005. pp.1-4.

KLEIMAN, A. B. Agenda de Pesquisa e Ação em Linguística Aplicada: problematizações. In: MOITA LOPES, L. P. DA (org). *Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, p. 39-58, 2006.

KRASHEN, S. *TPR: Still a Very Good Idea*. NovELTy, v.5, n. 4, 1998, p. 82-86. Disponível em: <http://www.byeways.net/webreadings/Internet-Research/EDUCATION.html>. Acesso em: 01 ago. 2019.

_____. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Disponível em http://www.sdkrashen.com/content/books/principles_and_practice.pdf. Acesso em: 20 ago 2019.

KUMARAVADIVELU, B. *Language teacher education for a global society: a modular model for knowing, analyzing, recognizing, doing, and seeing*. New York: Routledge, 2012a.

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

_____. *Understanding Language Teaching – from Method to Postmethod*. (ESL and applied Linguistics professional series). London: Mahwah, New Jersey, 2006.

_____. *Beyond methods: macrostrategies for language teaching*. Yale University Press, 2003a.

_____. *Critical language Pedagogy: a postmethod perspective on English Language teaching*. World Englishes, Vol. 22, n. 4, p. 539-550, 2003b.

_____. *Towards a postmethod pedagogy*. Tesol Quarterly, Vol. 35, n. 4, pp. 537-560, 2001.

_____. *The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching*. TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.

_____. *Maximizing learning potential in the communicative classroom*. ELT Journal, 47, p. 12-21, 1993.

LARSEN-FREEMAN, D. *Teaching Techniques in English as a Second Language*. Oxford: Oxford University Press, 2000.

_____. *Techniques and principles in language teaching*. New York: OUP, 1986.

LEFFA, V. J. (org). *Pesquisa em Linguística Aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006.

_____. 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.

LEWIS, M. *The Lexical Approach*. London: Cengage Learning, INC, 1993.

LOZANOV, G.; GATEVA, E. *The Foreign Language Teacher's Suggestopedic Manual*. New York: Gordon and Breach, 1988.

LUDKE, M. & ANDRÉ, M. E. D.A. *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas - [2.ed] - [Reimpr.]* - Rio de Janeiro: E.P.U., 2015.

LUDKE, M. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-50.

MACEDO, C. C. *Luz, Câmera, Didatização: Proposta de exploração didática de um longa-metragem para o ensino de italiano como língua estrangeira na perspectiva pós-método*. 2017. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Letras (Língua, literatura e cultura italianas). Defesa: São Paulo, 14/03/2017.

MARTUCCI, E. M. *Estudo de caso etnográfico*. Revista de Biblioteconomia de Brasília, v. 25, n.2, p. 167-180, 2001.

MASON, J. *Qualitative research*. London: SAGE, 2002.

MAZZOTTI, A. J. A. *Usos e abusos dos estudos de caso*. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 129, set./dez., Rio de Janeiro, 2006. Acesso em 16 ago, disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v36n129/a0736129> .

MERRIAN, S. *Case study research in education: A qualitative approach*. San Francisco, CA: Jossey Bass, 1988.

MIGNOLO, W. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto. IN: CASTRO-GÓMEZ, S., GROSFOGUEL, R. (orgs). *El giro decolonial, Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, Univ. Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos e Pont. Univ. Javeriana, Instituto Pensar, p. 29-46, 2007.

_____. *Historias Locales/disenños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal, 2000,

MOITA LOPES, L. P. DA. Ideology in Research Methodology. In: CHAPEL, C. (org). *The Encyclopedia of Applied Linguistics*: Nova York: Blackwell, 2012.

_____. (Org) *Por uma Língua Aplicada Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

_____. *Fotografias da Lingüística Aplicada no campo das Línguas Estrangeiras no Brasil*. D.E.L.T.A., v. 15, n. especial. São Paulo: PUC-SP, pp. 419-435, 1999

_____. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? IN: SIGNORINI, I. & CAVALCANTI M. C. (orgs). *Linguística Aplicada: perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras, 1998

MONTE MÓR, W. *Palestra*. Crítica, Letramentos Críticos, Agência e Cidadania Ativa na Educação Linguística. Curitiba. 22 novembro de 2017.

MOURA, G. H. C. *Um olhar para a formação de um professor de língua inglesa em contexto transnacional/transcultural: Brasil-Canadá-Cuba*. 2017. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-graduação em Letras. Defesa: Campo Grande, 27/03/2017.

NEVIN, A. I.; THOUSAND, J. S.; VILLA, R. A. *Collaborative teaching for teacher educators – what does the research say?* Teaching and Teacher Education, v. 25. 2009, p. 569-574.

NUNAN, D. *Communicative Language teaching: making it work*. ELT Journal, 41, 1987, p. 136-145.

OLIVEIRA, L. A. *Métodos de Ensino de Inglês: teorias, práticas, ideologias*. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, N. P. *Memória e identidade: ensino de italiano como LE na era pós-método*. 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Letras (Língua, literatura e cultura italianas). Defesa: São Paulo, 13/09/2016.

PARANÁ. Secretaria da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação Fundamental da Rede de Educação Básica do Estado do Paraná*, 2008.

PENNYCOOK, A. *The Concept of Method, Interested Knowledge, and the Politics of Language Teaching*. TESOL Quarterly, v. 23, n. 4, dez., 1989, p. 589-618.

PERONDI, L. F. *Vivenciar expectativas, construir outros olhares: re-significando o processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa*. 2008. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Defesa: São Paulo, 15/05/2008.

PRABHU, N. S. *There is no best method – Why?* TESOL Quarterly, v. 24, n. 2, p. 161-76, 1990.

_____. *Second language pedagogy*. Oxford: Oxford University Press, 1987.

REDONDO, D. M. *De método a pós-método: uma análise da concepção de método em institutos privados de idiomas*. 2015. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Defesa: São Paulo, 20/03/2015.

RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. S. *Approaches and methods in language teaching*. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

_____. *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1994.

ROGERS, C. *Client Centered Therapy*. Boston, MA: Houghton Mifflin, 1951.

ROSA, W. O. S. *Desafios e possibilidades na prática docente de língua inglesa do 1º ao 5º ano*. 2018. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Tocantins, Programa de Pós-graduação em Letras. Defesa: Porto Nacional, 15/08/2018.

SANSANOVICZ, N. B. *Pesquisa-ação: um trabalho sobre os aspectos linguístico-discursivos no ensino de inglês*. 2012. Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Defesa: São Paulo, 22/10/2012.

SAUSSURE, F. DE. *Curso de linguística geral*. Tradução de Antônio Chelini et al. 22.ed. São Paulo: Cultrix, 2000.

SCHON, D. *The Reflective Practitioner: how professionals think in action*. New York: Basic Books, 1983.

SELINKER, L. *Interlanguage*. IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching, 10:3, 1972.

SHIBAYAMA, A. N. *Análise da experiência dos aprendentes sobre o ensino de línguas por tarefas no curso piloto de português como língua estrangeira a distância no CELIN-UFPR*. 2016. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Defesa: Curitiba, 03/08/2016.

SIGNORINI, I. CAVALCANTI, M. DO C. (orgs). *Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

SILVA, G. A. *A Era Pós-Método: Novas Concepções no Ensino de Línguas – O Professor como um Intelectual*. Linguagem e Cidadania, Santa Maria – RS, v. 12, p. 2-15, 2004 em: http://coral.ufsm.br/lec/02_04/Gisvaldo.htm. Acesso em 21 jan, 2019.

SILVA, M. R. F. *A formação do educador crítico-reflexivo de língua inglesa no Centro Educacional Carneiro Ribeiro (BA)*. 2013. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. Defesa: Salvador, 22/08/2013.

SILVA, P. R. B. S. *A graduação em letras-inglês como formação contínua: desfazendo unilateralidades*. 2014. Tese (doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós-graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem. Defesa: São Paulo, 30/05/2014.

SKINNER, B. F. *Sobre o Behaviorismo*. São Paulo: Cultrix, 1974.

STAKE, R.E. *Pesquisa qualitativa/naturalista – Problemas epistemológicos*. Educação e Seleção, 7: 19-27, jan./jun. 1983.

THORNBURY, S. *Teachers research teacher talk*. ELT, 50, p. 279-288, 1996.

TOMAR, M. S. *A Entrevista semi-estruturada*. “Mestrado em Supervisão Pedagógica”. (Edição 2007/2009) da Universidade Aberta. Disponível em: <http://mariosantos700904.blogspot.com/2008/05/matriz-do-guio-de-uma-entrevista-semi.html> Acesso em 18 abr 2019.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VIANA, J. C. *O ensino da língua inglesa em uma perspectiva de Pós-método: o uso dos seriados de televisão como recurso pedagógico interativo*. 2018. Dissertação (mestrado) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, Programa de Pós-graduação em Letras. Defesa: São Paulo, 08/08/2018.

VIEIRA, D. A. *Dos estilos e estratégias de aprendizagem à didatização de materiais para o ensino do italiano língua estrangeira na pedagogia pós-método*. 2017. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Letras (Língua, literatura e cultura italianas). Defesa: São Paulo, 23/11/2017.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e Linguagem*. 2ª ed. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

WALLON, H. *Afetividade e aprendizagem – Contribuições de Henry Wallon*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

WILKINS, D. A. Grammatical, Situational and Notional Syllabuses. In: BRUMFIT, C.; JOHNSON, K. (orgs). *The Communicative Approach to Language Teaching*. Hong Kong: Oxford University Press, 1994, p. 117-121.

YIN, R. *Case study research: Design and methods* (Rev. ed.). Beverly Hills, CA: Sage Publishing, 1988.

ZEICHNER, K. M. *Research on teacher thinking and different views of reflective practice in teaching and teacher education*. In: CARLGREN, I; HANDAL, G; VAAGE, S. (orgs) *Teacher’s minds and actions – research on teacher’s thinking and practice*. London: Falmer Press, 1994, p. 9-27.

_____. *A Formação Reflexiva de Professores: ideias e práticas*. Lisboa: Universidade de Lisboa, 1993.

ZUGE, A. P. B. *O ensino de língua inglesa para professores em formação em EaD: direcionamentos para a resolução de uma situação-problema*. 2016. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Maringá, Programa de Pós-graduação em Letras. Defesa: Maringá, 12/12/2016.

APÊNDICE 1: ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

1. Qual é o seu nome, idade e formação?
2. Há quanto tempo você exerce a profissão de professora de Língua Inglesa?
3. Em quais níveis da educação básica você já trabalhou como professora de Língua Inglesa?
4. Você já atuou no setor público e privado? Como você compara sua experiência nestes dois ambientes de ensino?
5. Qual material didático está adotando no momento? Quais considerações você poderia fazer sobre o mesmo?
6. Você utiliza outros recursos/materiais na preparação e execução das suas aulas? Se sim, quais? E por quê?
7. Como você planeja suas aulas, o que mais leva em conta na hora de realizar esse planejamento? Você busca contextualizar o processo de ensino-aprendizagem? Como?
8. Na instituição em que trabalha, há possibilidade para inserir em seu planejamento outros materiais que não sejam aqueles adotados pela escola? Em que ocasiões já usou?
9. Você sabe definir que abordagem ou método é adotado pela escola? Você segue o método adotado?
10. Qual concepção de língua você acredita e coloca em prática em suas aulas?
11. O que você conhece sobre a condição Pós-Método?
12. Se conhece, quais aspectos do Pós-Método você percebe em sua própria prática?
13. Que aspectos você ampliaria ou melhoraria em suas aulas?
14. Observei 24h/a em 12 diferentes e subsequentes dias em sua sala de aula. Como foi para você vivenciar esta experiência?
15. Você se considera uma profissional que vai além do método proposto em suas aulas? Como faz isso? Por quê?

APÊNDICE 2: CONVENÇÕES PARA A TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

M - Início da fala da pesquisadora (mestranda)

P - Início da fala da professora pesquisada

Itálico - palavra em inglês

Negrito – perguntas

Sublinhado - ênfase na sílaba/palavra

/ - interrupção no meio da palavra

... - hesitação

() - minhas observações

[] - fatores extralinguísticos

XXXX – omissão de nomes ou datas

APÊNDICE 3: TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

M – Boa tarde! Então, aqui é a Patricia...[eh] Helena Haas de Macedo. Eu sou mestranda no curso de Letras em Estudos Linguísticos da Universidade Federal do Paraná e estou aqui para entrevistar a professora com quem eu realizei... [hum]... a minha geração de dados. Foi durante as aulas dela, durante 24 horas/aula dela, neste segundo semestre, de setembro a dezembro, que eu fiz as observações e gerei os dados pra minha pesquisa. Então, agora farei a entrevista, né, semiestruturada, na qual eu posso reformular algumas perguntas durante a entrevista e também a XXX, professora, né, que vai se apresentar já na sequência, pode também complementar... é, fazer observações nas perguntas. É uma entrevista aberta, tá bom? Então, vamos lá:

Qual é seu nome, idade e formação professora?

P – Meu nome é XXX... Aparecida XXX Rocha XXX, eu tenho 42 anos e sou formada em Letras Português-Inglês.

M – [Pe]... **Por qual Universidade?**

P - Pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

M – Ok! **Há quanto tempo você exerce a profissão de professora de Língua Inglesa?**

P – [Hum]... Língua Inglesa?... [ham]... Comecei a trabalhar com Língua Inglesa em 2004... de... 14 anos.

M – Há 14 anos? Ok! **E em quais níveis da educação básica você já trabalhou como professora de Língua Inglesa?**

P – No... Infantil, no pré, do 1º ao 5º ano, do 6º ao 9º ano e Ensino Médio!

M – **Então, você trabalhou em todo ciclo de Educação Básica... da Educação Infantil ao Ensino Médio?**

P – Sim!

M – **Passou por todas estas etapas?**

P – Sim!

M – [Hum]...[hum]... **Você já atuou no setor público e privado? Apenas privado? Apenas público?**

P – Não... eu iniciei... minha carreira em sala de aula no setor público. Comecei a [tra]... a dar aula em 99... como professor substituto, né, do Estado.

M – [Hum-hum]! **Com língua inglesa, já?**

P – Não, língua portuguesa.

M – **Com Língua Portuguesa! Daí em 2004, iniciou com Língua Inglesa?**

P – Em 2001 comecei com língua inglesa para fundamental 2, né?

M – **No setor público também?**

P – [Hum-hum]!

M – **Mas no setor privado...?**

P – No setor privado..., acho que... [ts]... foi em 2009... 2009 que eu comecei que... com o ensino da... do primeiro ao quinto ano e o ensino médio, porque de 2004 a 2009 eu trabalhei só com a Educação Infantil em Língua Inglesa e continuava ensinando língua portuguesa na escola pública, né, até o ensino médio.

M – **Então, o início no setor privado se deu... em 2009?**

P – Não, em 2004, mas era com os bem pequenos, com os pequenininhos que eu dava língua inglesa.

M – OK! **E como você compara sua experiência nestes dois ambientes de ensino? No público e no privado? Como você compara esses dois, esses dois contextos?**

P– Olha! É mais gratificante... talvez, como ser humano, trabalhar no setor público, porque eles se envolvem, eles gostam de tudo você faz, que você leva, eles gostam. No setor privado, que foi o que eu acabei me dedicando, ultimamente eu só trabalho no setor privado, devido ao financeiro mesmo, porque não tem condições da gente investir na carreira e trabalhar e fazer/... investir em cursos no setor público... é muito pouco o salário, bem pouco...

M – [Hum-hum]...

P - E por isso eu fui me desligando do setor público, cada vez mais fui conseguindo aulas nas... nas escolas privadas, e fui lotando mais meu horário e aí... acabou que eu saí, né? Mas como eu era substituta, né, eu nunca fiz concurso... público, para trabalhar no setor público.

M - E você acha... é... que... comparando os dois contextos, você se realiza no setor privado, mesmo estando totalmente afastada do setor público... você se realiza como professora... é... mesmo estando apenas no setor privado?

P – Sim! Eu me realizo! Eu fico feliz de... de... perceber que os alunos aprendem, que os alunos se envolvem, que os alunos gostam das coisas que a gente propõe!

M – Hum-hum...

P - Eu acho que se realizar, você se realiza... muito mais pelo salário também... com certeza!

M – E na escola privada, então, que você atua no momento, é... eles utilizam algum material didático?

P – [Si]... Em alguns níveis não, mas no fun... no infantil, no fundamental 1, alguns níveis tem material didático.

M – Hum-hum... **Qual nível não tem material didático?**

P – Só maternal até o pré 1 que não tem material didático, o restante todos tem material didático...

M - Pré 2...

P - Já a partir do fundam.... ahã-ahã

M - E depois o fundamental inteiro...

P - Todos tem...

M - Todos tem... E qual material didático está sendo adotado neste momento na instituição em que você trabalha?

P – ... neste, no ano pa/... neste ano que a gente trabalhou?

M – Neste ano que estamos terminando... [ahã-ahã] ... 2018?

P – O Kid's time!

M - Kid's time? De qual editora?

P – Cengage!

M – Cengage International... Geographic International?

P - É...

M – Ok!... E quais considerações você poderia fazer sobre esse material?

P - ... Olha, eu tive a impressão que o material era um... era uma... um rascunho para ser escrito um material melhor, porque tinha muitos erros, o material tinha muita coisa que não... não atendia aquele público, a gente tinha que adaptar, às vezes muito infantil, às vezes muito avançado... então, eu acho que como se fosse um... um... uma experiência da escola com esse material, né? Porque foi o ano que a gente trabalhou, ano pas... no ano anterior já era outro, cada ano eles vem com um material novo, de repente pra gente ter essa experiência e ver se... se o material realmente funciona... se atende... a expectativa da escola, do que os professores precisam, do que os alunos precisam...

M – Hum-hum...

P – Mas não é um material ruim de todo! É um material que ajuda e depois o material não é tudo numa sala de aula, né? A gente vai lá e usa o material, é um norte, mas não que seja... o mais importante...

M – Não é um guia total!

P – Não é o guia total!

M – [Hum...] **e pensando neste aspecto... aspecto que você cita, você utiliza outros recursos materiais na preparação e execução das suas aulas, então?**

P – Ah! Sim! Bastante! Eu pego a ideia que está lá no texto e faço algumas adaptações que não estão lá no... no livro, que não são sugeridas no livro, mas que atende aquele nível, né, aquele público que está sendo trabalhado, o assunto que está sendo apresentado para aquele público...

M – [Uhum-uhum...]

P - De repente... pra ficar um pouco mais lúdico, sabe? Um pouco mais... pra aproximar mais as crianças...

M – [Uhum-uhum...]

P – Porque falta bastante ludi/... ludicidade nos materiais didáticos, sabe?

M – [Uhum-uhum...]

P - Então, isso a gente faz pra ver se aproxima mais.

M – **Então, essas adaptações... e de recur/... adaptações do próprio livro e outros materiais que você utiliza... o motivo principal de fazer isso... é qual?**

P – É buscar o lúdico, buscar com que... aproximar as crianças da língua, fazer com que elas [eh...] se sintam à vontade, fiquem mais desinibidas pra falar, né, pra reproduzir, porque assim elas falam ali entre elas, sem ninguém tá cobrando, porque o material é muito rígido ali, muito..., não é? Tem que seguir aquilo, tem que preencher o que que tá faltando pra preencher...

M – [Uhum-uhum...]

P – E muitas vezes deixa... deixa as crianças um pouco inibidas... se elas não entendem aquilo...

M– [Uhum-uhum...] **E como você planeja suas aulas? O que mais leva em conta na hora de realizar esse planejamento?**

P– Olha... eu levo em conta o tema da aula, e eu planejo... eu.. eu planejo muito pensando como que as crianças vão... vão... poder sair dali, reproduzindo aquilo que elas aprenderam, como é que seria possível essa reprodução em sala de aula de inglês, né? Ah... por exemplo, os *pets*, se eu vou falar *pets*, a gente vai trabalhar sobre *pets*, tem que... eu sempre trago delas, de onde, se elas tem algum *pet*, se a família tem *pets*, como é que... como é que eles... pra onde é que eles levam, como é que eles tratam, pra aproximar! Depois a gente faz uma atividade lúdica, pode até brincar, né, imitando lá o “*duck-duck-duck*”, qualquer coisa, brincadeira assim, pra eles fixarem os... os nomes dos *pets*...

M – [Uhum-uhum...]

P – Buscando o que é o interesse mesmo é que eles saiam gostando do inglês, saiam felizes dali da aula, porque se a gente sai desanimado, né, isso não vai ter motivação... e língua é motivação, tem que tá motivado pra aprender.

M – [Uhum-uhum...] **Então, é possível dizer, a partir do que... das suas informações, que você busca contextualizar o processo de ensino-aprendizagem?**

P – Ah, sim! Sempre contextualizar! Pra que seja... próximo, significativo para as crianças, né, porque... você falar de coisas que não tem nada a ver com a vida deles, com a realidade deles, não vai... não vai despertar interesse nenhum.

M – **E essa contextualização... ela é sempre igual em todas as turmas?... Ou...**

P - Não, não!

M - **Ou tem diferença?**

P - Na verdade, a contextualização acontece de forma natural porque eles vão trazendo as coisas e você ouvindo, você vai vendo pra onde você pode guiar, né? Mas é a partir, geralmente é a partir deles que surge. Na verdade, eu quando eu vou planejar, eu já tenho que tá aberta a esse momento, algum momento lá, eu tenho que deixar um momento aberto porque vai surgir deles a discussão. E dali é que a gente vai orientando pra onde que vai... a aula, nesse sentido.

M – **Na instituição em que trabalha, há possibilidade de inserir em seu planejamento outros materiais que não sejam aqueles adotados pela escola?**

P – [Hã] ... algumas vezes sim, dependendo do que a gente tem que cumprir como cronograma e como avaliação, que já que nós temos que fazer avaliações, e tem aquele tanto pra cumprir..., mas podemos sim! De vez em quando...

M – **E tem essa abertura?**

P – Sim!

M – Não, não é...

P – Não é rígido, não é fixo ali... o planejamento...

M – **O planejamento, ele te dá, o planejamento... o planejamento que você tem na escola, ele abre pra que você possa inserir outras coisas então?**

P – Sim! Abre sim!

M – [Uhum-uhum...] **E em que ocasiões você já usou outras coisas assim, outros recursos, outros materiais, ou que materiais você usou você pode citar?**

P – Olha, por exemplo, numa atividade que eu /tava fazendo com o segundo ano, as crian/... nós estávamos brincando sobre... é... os *pets*, animais, não sei porque que eu lembrei disso agora, [aff.].. então, os *pets*... aí eles brinc/... falaram que seria legal se a gente brincasse lá fora, porque eles sempre querem brincar fora da sala. E aí, o que que eu pensei, do que que a gente pode brincar lá fora então... então, vamos brincar, alguém aqui já brincou de batalha naval? Todo mundo já tinha brincado, a maioria, alguns não, mas eu expliquei como é que era, e aí nós fomos lá fora brincar de batalha naval. Cada um desenhava... o seu animalzinho...lá... o *dog*, o *cat*... e de lá eles brincavam! Foi muito divertido, eles gostaram muito! Eu tenho até foto desse momento, deles brincando, eles deitaram lá no campo, sabe? E aí um ficava na frente do outro tentando, né, tentando acertar o animalzinho do outro...

M – [Uhum-uhum...] Eles... foi... como foi significativo para eles!

P- Mas foi coisa que eles trouxeram, entendeu, que eles queriam ir lá fora e daí eu fiquei pensando o que que a gente pode fazer, como é que a gente pode ir lá fora e aprender esse conteúdo?

M – [Uhum-uhum...]

P - Como que a gente pode brincar disso? Ah, daí uns queriam brincar de correr, outros queriam... e de correr... é meio complicado porque às vezes dá, às vezes se o chão tá liso não dá pra correr, escorrega, machuca, e /tava meio chu/... meio tempo que já tinha chovido assim, não /tava muito... Então, a gente foi na quadra que tinha o campo que era coberto lá, aquela grama sintética e ali que eles fizeram.

M – [Uhum-uhum...]

P - A partir deles, a maioria das coisas partem dos alunos mesmo.

M – **Você costuma explorar outros espaços da escola, então?**

P – Sempre! Exploro... a biblioteca, a quadra, o bosque que tem na escola, até o... corredor da escola, qualquer lugar... desde que a gente tenha tempo para sair da

sala porque demanda tempo... você sair da sala, organizar a turma, a gente conversa direitinho, mas eles sempre se comportam, são bonzinhos...

M – [Uhum-uhum...] **Você sabe definir que abordagem ou método é adotado pela escola em que você trabalha?**

P – De acordo com... a concepção pedagógica (risos)... é sócio-interacionista... não é... só que não é, acho que não acredito que seja, que haja só um método no dia a dia da escola...

M – [Uhum-uhum...]

P - ... nem tem como trabalhar só com o sócio-interacionismo, partindo sempre do aluno, né, o professor, essa troca... algumas vezes não é assim...

M – [Uhum-uhum...] Então, teria... você afirma, então, que a escola teria uma abordagem... é... [hum...]

P – ...sócio interacionista.

M – ... sócio interacionista. **E pra... pro ensino de línguas especificamente, que abordagem ou método você acha que... que... é adotado?**

P – Ah pra Língua Inglesa é o método... abordagem comunicativa... isso é o que nos passam... que a gente tem que sempre explorar a língua de forma... praticar a oralidade com as crianças, né?

M– [Uhum-uhum...]

P – Na verdade... é abordagem comunicativa...

M– **E você segue o método adotado à risca?**

P – Não... às vezes não... às vezes sigo... às vezes não... não cabe numa situação, num momento, mas procuro sempre... é... fazer com que as crianças falem, porque a comunicação de uma língua... você aprende uma língua falando. Então, a gente sempre busca isso, trabalhar isso com as crianças, né?

M – **Então, qual é a sua concepção de língua... é... em relação aos seus alunos... qual é a concepção de língua que você acredita e coloca em prática em suas aulas?**

P– Que eu acredito e coloco em prática? ... Acho que é uma concepção de troca... de... de... às vezes reproduz... de reprodução, às vezes de pesquisa junto com eles... eu não teria, não teria como te dizer uma... uma ou outro método nesse momento.

M – **É... concepção de língua é difer/... diferente de método, né?**

P – ... de concepção...

M – **É... o que você acredita que é a língua? É um instrumento? É... é importante no dia a dia deles? A língua é uma ferramenta? Qual é a tua concepção de língua nesse sentido?**

P – Acho que a concepção de... é para se comunicar... é... a minha... a intenção quando eu entro numa sala de aula e ensino a língua inglesa, é que eles possam se comunicar e entender os outros.

M – [Uhum-uhum...]

P - ... entender o que os outros estão tentando comunicar também.

M – É uma ferramenta de comunicação...

P – Uma ferramenta!

M – [Uhum-uhum...] ok! **É... e o que você conhece... é... sobre métodos em geral? Você tem domínio de... dos vários métodos existentes?**

P – Ah... não... deixa... não tenho (sussurrando).

M– **Que métodos você já conheceu ou utilizou na sua sala de aula?**

P – Método?

M – Abordagem comunicativa...

P – Sim!

M – ... é uma das que você já colocou em prática.

P – Música... isso...

M – **Não... mas, assim método: método tradicional, método audiolingual, método... é... é... estruturalista, no caso, o próprio método da abordagem comunicativa, que daí já não é um método, é uma abordagem...**

P – Eu já usei o método estruturalista, mas eu não acho que seja o mais importante... esse que você fica lá preocupado muito com gramática, muito com... com a forma...

M – Gramática-tradução que seria o Tradicional...

P – Isso... isso eu nunca gostei... e eu sempre quando trabalho com as crianças que elas querem traduzir, eu digo: “Mas não precisa traduzir, tenta entender o que quer dizer ali, nesse contexto, o que que será que tá acontecendo?...”. Eles mesmo falam, eles percebem a diferença. Então, acho que um método comunicativo é o que mais me aproxima assim das crianças.

M – [Uhum-uhum...]

P – Porque é a intenção de explorar a língua do jeito que... é falada mesmo, às vezes alguns trechos que a gente pega nos vídeos do Youtube que passo pra eles... de... autênticos...né, trechos autênticos de crianças falando, pra... e com a imagem, pra ajudar eles a interpretar aquilo, sem ninguém traduzir, porque não... eu não gosto desse método...

M – Método Gramática-Tradução... não. [Uhum-Uhum...]. **Mas, você acha que a tua aula, ela é toda dentro de um único método... ou que, partes da aula podem ser de diferentes métodos?...**

P – Acho que pode...

M – **Mesmo que você não saiba, nesse momento, denominar os métodos existentes, né, talvez você também tenha aprendido com métodos diferentes na sua vida, aprendido Inglês, aprendido a ser professora com método... com metodologias diferentes. Você acha que na sua aula você segue um único método? Ou você acaba seguindo diferentes métodos ou o que tem de bom em cada um, o que tem ou o que tem de ruim você elimina?**

P – Não... A gente segue diferentes métodos, por exemplo, o *scanning*, que a gente, é um método que você vai observar em algum texto e identificar algumas palavras...

M – Método (técnica) de leitura...

P – De leitura... que você consiga entender algumas palavras... e as crianças fazem isso já no segundo ano, elas observam... e ... elas conseguem entender por algumas palavras ali o que elas, o que será que tá falando no texto, a imagem, tudo ajuda, né?

M – [Uhum-uhum...]

P – Acho que é assim mesmo.

M – [Uhum-uhum...] é uma mistura de métodos. [Aham]... tá! **E o que você conhece sobre a condição Pós-Método? Você conhece? Já ouviu falar?**

P – Já ouvi falar, mas não... não conheço.

M – Não domina?

P – Não!

M – ... a condição Pós-Método?

P – Que que é isso?

M – Então, eu vou explicar para você! A condição Pós-Método, na verdade ela não é um método, não vem depois dos métodos em geral, porque pelo nome “Pós-Método”, nos dá a impressão de ser algo que vem depois dos métodos, né? Mas,

não é! A condição Pós-Método... é... é ir além do método! Então, normalmente nós que trabalhamos principalmente nas escolas privadas, ou mesmo no setor público, às vezes nós seguimos um método determinado pela instituição que a gente trabalha... é, de acordo com o texto, com o livro que é adotado, tem um método às vezes exclusivo e a gente acaba tendo que seguir esse método, ou por comodismo ou por medo de ir além desse método... mas, muitos professores conseguem ir além, né? Utilizam o método, porque lógico, você tem um sistema... é... a ser seguido, mas você consegue transpor isso, ir além do método, trazer mais coisas para a tua sala de aula, é... mudar o método para que ele se adeque àquele grupo que você atende.

Você acha que você, na sua prática, mesmo não conhecendo, não denominando, né, a condição Pós-Método, não sabendo do que se tratava especificamente essa condição, você acha que baseada no que eu te dei como informação do Pós-Método, você aplica em algum momento isso na sua prática em sala de aula?

P – (pausa)... Acho que a gente tenta! Eu tento fazer isso, mas não sei se consigo, mas tento fazer, porque eu sempre procuro fazer coisas diferentes, escutar o que eles querem e buscar, de alguma maneira, trabalhar o que a gente tá aprendendo e que seja de forma significativa e divertida pra eles, né?

M – Indo além do que tá no livro!

P – Além do que tá no livro, além do que a gente já pode fazer em sala...

M – [Uhum-uhum...]. **Então, você acha que você consegue ir além em que momentos na tua aula?**

P – Em... em momentos que eu sai/.... deixo o livro e parto pra eles, pra que eles possam falar com os colegas, pra que eu dou lá... [as]... [as]... o caminho, né, eu direciono, explico pra que, o que é que nós vamos fazer... por exemplo, a gente vai fazer uma atividade... é... essa atividade a gente vai falar, trabalhar *family*, agora a gente vai lá fora brincar... sei lá... de... de... “*hide and seek*”, qualquer brincadeira assim que a gente pode adaptar. Eu já fiz isso uma vez, a gente foi lá pro parque e eles, cada um era uma pessoa da família: um *brother*, uma *sister*, a outra a *mommy*, *daddy*... e aí quando visse tinha que falar quem era a pessoa, eles iam dizer quem era quem, não era eu que ia escolher. E aí nesse momento eles falaram, eles reproduziram o vocabulário... alguns eu percebia que não falavam muito correto, mas eu não corrigia ali na frente na hora, eu sempre dizia: “Olha lá o *brother*, olha a *sister*, onde que tá? *Where is your sister? Where’s the sister? Where’s the brother?*” e...e eles é que iam repe/... reproduzindo! Um colega ou outro falava um para o outro e aí iam ajeitando...

M – [Uhum-uhum...] **Essa atividade... ela estava descrita no livro?**

P – Não estava...

M– **Ou você foi além mesmo?**

P – Não estava! No livro estava escrito pra gente ficar em sala, pra apontar nos *flashcards*, pra levantar do lugar e colocar lá “*Touch the... the brother!*” (*the images*, né?), *Touch the brother! / Touch the sister!*... Isso, eles já enjoaram, não querem mais fazer isso. Na verdade, eles já fazem isso desde o Infantil, né?

M – [Uhum-uhum...]

P – Então, eles já não querem mais e aí eles partiram dessa brincadeira... que foi uma brincadeira que eu ouvi eles falando, reproduzindo o que eu queria que eles falassem. Eu fiquei bem satisfeita! Eu quase sempre fico satisfeita quando eu saio do livro, quase sempre... às vezes não porque você tem... algumas confusões.

M – Ok! **E... que aspectos você ampliaria ou melhoraria em suas aulas?**

P – (...) ... Que eu melhoraria? Eu acho... que as brincadeiras eu deveria aumentar mais essa relação d'eles fazerem umas cois/.... mais jogos em aula, sabe, em sala de aula, jogos que eles produzam... só que o que pega pra mim é o tempo, porque se eu for fazer um jogo com eles, eles vão desenhar, eles vão cortar... é legal fazer isso, mas aí vai umas quatro ou cinco aulas e eu tenho que cumprir o cronograma da escola também e não tenho condições. E levar pronto só para eles pintarem... é... fica uma atividade muito sem eles terem feito as coisas e eles não... não valorizam tanto.

M – **Então, você acha que existem limitações...**

P – Existem!

M – ... **mesmo que você queira ser um professor na condição Pós-Método, ir além sempre do que o método propõe, buscar novas alternativas, contextualizar... trazer esse... aproveitar o que seu grupo tem para te dar, pra te guiar, guiar a aula, e também promover o que eles precisam, cada grupo individualmente precisa... você acha que o tempo, a falta dele no caso, seria uma limitação pra aplicação dessa condição?**

P – Ah, sim!

M – **Além do tempo, mais alguma coisa que atrapalha?**

P – Além do tempo, tem muitas outras coisas: o espaço na escola que às vezes nem sempre está disponível pra ser usado. Além do espaço na escola, [ham...] como é que está a turma naquele dia, se tem alguma criança que não está com o humor muito bom e não vai acompanhar, se tem alguma... algum desentendimento em sala... você tem que parar tua aula pra conversar e ali vai seus vinte, trinta minutos que você tinha preparado, planejado para fazer alguma atividade... já perdeu também. Tem várias outras coisas que podem acontecer... nem sempre é possível.

M – **Mas, assim... é... a partir dessa conversa que a gente teve até o momento, você se considera uma professora... é... que tenta estar dentro da linha do que o Pós-Método fala?**

P – (...)... acho que eu tento, não sei se me considero uma professora assim. Não... eu me considero uma pessoa, uma pesso/.... uma professora que tá em sala de aula, que precisa envolver os alunos pra que a minha aula não seja tão chata, a ponto d'eles não gostarem ou eu não querer mais entrar na sala pra eu dar aulas pra eles. Isso que eu sempre penso!

M – [Uhum-uhum...]

P – Eu tenho que sair dali realizada pra querer voltar de novo e dar aula de novo pra eles com alegria, né? Que eles possam sentir que... que é bom aprender essa língua, que é gostoso tá aprendendo, que as atividades propostas nem sempre serão tão chatas quanto alguns, as que algum dia serão... estão lá propostas para que eles façam, que pode haver alguma coisa legal, um momento que eles vão ter uma atividade surpresa, uma atividade interessante, mas nem sempre as minhas aulas são assim. Nem sempre são aulas que sempre tem alguma coisa diferente pra eles não. Algumas vezes eu uso o que tá lá no livro mesmo, do jeito que eles tão mandando. “Ah, hoje faça uma atividade assim, uma brincadeira, um *warm up...*”, vou usar aquilo lá!

M – **Mas você usa porque tá lá ou por que também vai ser significativo? Você seleciona as atividades?**

P – Não! Eu geralmente uso quando está no livro porque não tive tempo de preparar uma outra coisa mais interessante pra eles. Mas, o livro eu... eu busco como um apoio quando eu não tenho preparo nada, preparado nada de diferente, eu vou lá,

vejo, até porque o cronograma não dá nem pra gente se guiar porque eles colocam a página do livro [risos]... e...

M – **O cronograma é bem aberto?**

P – Bem aberto, não é, e o livro lá... o *teacher's guide*, que é o que você teria que ler inteiro... é... eu já li algumas coisas, mas são coisas que nós já fazemos em sala de aula, geralmente é mais com *flashcards*, não propõe sair de sala com o aluno, não propõe coisas diferentes...

M – [Uhum-uhum...] **E você acha que você adota essa postura de fazer coisas além do livro ou todos os seus colegas de trabalho fazem isso?**

P – Acho que fazem, se a gente compartilha um com o outro, os outros também fazem, se funcionou comigo e a gente passa pro outro “Ah! Fizemos isso e funcionou! Eles gostaram!”, na troca funciona, e fazem sim, se tem tempo pra eles também, né, do... do que eles tão lá no livro, né? Da questão...

M – **E se... pensando numa situação em que você planeja uma aula interessante, bem motivadora para seus alunos, divide com outros colegas de área e esses colegas não topam fazer... você faz mesmo assim?**

P – Faço! Se eu tenho tempo para fazer, eu faço. Porque eu não estou mexendo no cronograma que já está ali proposto para as crianças, elas vão continuar tendo aquele assunto, só vão ter algo a mais que é essa... essa atividade diferenciada que me propus a pensar lá, né, fazer...

M – **Você considera que você tem autonomia então na/... apesar de ser... de estar numa escola privada, de... dessa escola adotar um liv/... um material didático, desse material didático seguir uma determinada abordagem ou concepção de língua ou método, você consid/... você tem autonomia mesmo assim pra fazer diferente?**

P – Acho que sim! Todo professor tem! Sala de aula, é o professor que tá lá! Não vão ficar o tempo todo em cima de você, né? Pra te... pra te... te dizer “Não, você tem que fazer isso XXXX! Não faça isso! É aqui o que tá no cronograma”. Não tem ninguém lá pra cuidar de você!

M – **Mas a escola cobra nesse sentido que você cumpra... é... literalmente o que tá no cronograma?**

P – Não...

M – **Ou você tem... você tem essa liberdade também?**

P – Não! A escola cobra o conteúdo e o livro tem que tá feito porque eles vão ter uma avaliação, uma prova. E eles, diante disso, eles tem que tá feito porque vai o livro pra casa, não é? Os pais não, não querem saber como é que eu faço a minha aula, eles querem saber que os alunos aprendam o que tá lá no vocabulário e que eles saibam pra prova! É isso que eles querem! E... então... é... eu não... jamais eu deixo de lado o que tá no livro! Eu faço... faço também, nós fazemos. Mas, eu digo, digo pra você que de repente de uma forma mais acelerada eu trabalho o livro, faço o “*listen*”... umas partes que eu acho interessante... se for só pra tirar um adesivo e colar, eu posso mandar pra casa... eu posso mandar tarefa pra casa e eles fazem o “*listen*” em casa...

M – **Você adapta esse material então?**

P – Sim, eu adapto! E eles fazendo em casa, sobra mais tempo pra gente fazer coisa em sala.

M – [Uhum-uhum...] Ok!

P – Mas as nossas aulas são sempre muito bem... “rentosas”, eu digo que rende bastante!

M – [Uhum-uhum...] **Então, você sabe que eu observei 24 horas/aula suas em doze diferentes e subsequentes dias em sua sala de aula. Como foi pra você essa experiência de ter uma colega de área observando suas aulas?**

P – Ah... eu acho que foi muito bom! Eu fiquei feliz de ter alguém ali que eu respeito e admiro como... como alguém que pudesse olhar, observar e depois falar pra mim, trocar comigo alguma coisa... falar “Olha, esse caminho não tá... eu acho que não foi legal...”. Eu... mais esperar um *feedback* mesmo pra você saber o que... como é que é...

M – [Uhum-uhum...]

P – ... como é que você está indo? Será que é isso? Porque às vezes você ouve os colegas dizendo, comentando “Ah! Porque a aula de alguém é tão legal! Ah! Porque a aula do outro é tão legal...”, mas é legal ter essa troca entre os colegas!

M – [Uhum-uhum...]

P – Porque às vezes uma coisa que eu faço e que eu não percebo que eu faço durante as aulas... e se alguém chegar lá e me der um toque “Ah! Você faz isso!”, “Ah! Sério? Eu nunca imaginei que fizesse isso!”, não é?

M – [Uhum-uhum...]

P – É a gente acaba aprendendo! Eu não me senti mal! Não tenho... eu não te diria que eu fiquei... fiquei mal... que fiquei insegura, que fiquei... não! Acho que... que foi muito bom ter alguém lá assistindo, pensando nesse sentido, né?

M – **Foi a primeira vez que você teve alguém observando a sua aula por um longo tempo?**

P – Sim! Por um longo tempo sim!

M – **Foi a primeira vez? Primeira vez na sua vida profissional?**

P – Sim!

M – [Uhum-uhum...] **e você se considera uma profissional que... é... pra gente fechar essa conversa, você se considera uma profissional que vai além do método proposto então em suas aulas?**

P – É... pensando em tudo o que você disse, me considero!

M – [Uhum-uhum...]

P – Vou sempre além... eu procuro... esse... esse ir além, não é ir além só pela escola, não é ir além só pelo aluno... é ir além pela tua profissão que você escolheu, porque eu gosto muito do que eu escolhi fazer... e... é ir além pra eu me sentir realizada também, entende?

M – **É uma troca?**

P – Uma troca!

M – [Uhum-uhum...]

P – Que haja crescimento de todos os lados!

M – [Uhum-uhum...]. Então, eu... é... agradeço a sua entrevista XXXX! É... as perguntas acabaram se estendendo, eu fiz algumas, algumas colocações entre as perguntas que estavam aqui listadas... eram 15 perguntas, mas acabou sendo um pouquinho ampliado isso! É... espero que esse não seja nosso último contato, caso seja necessário durante a escrita da pesquisa repetir a entrevista ou fazer uma nova entrevista com outras perguntas que tenham faltado... espero poder contar com a sua colaboração!

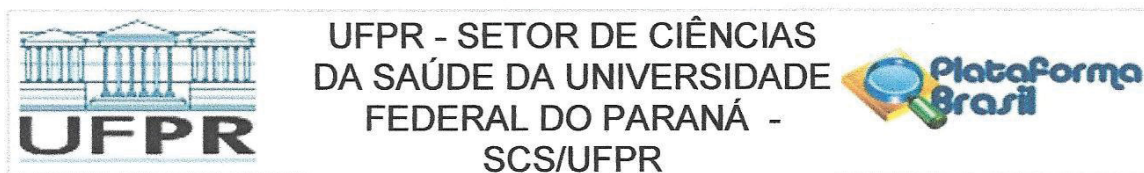
P – Será um prazer!

M – Agradeço muito a sua participação não só na entrevista, mas principalmente na permissão da minha observação nas suas aulas. Foram... foi bastante gratificante pra mim como pesquisadora, como professora estar assistindo suas aulas... aprendi muito com você também! É... espero assim que fizer o levantamento, a análise dos

dados agora, é... eu possa retomar com você esses dados, apresentar as minhas colocações pra você para que você tenha esse *feedback* que você citou agora, né, na pergunta anterior, é... como sendo importante também... porque é importante a gente poder fazer essa troca que no dia a dia, com a correria, nem sempre a gente consegue, não é mesmo? Então, agradeço! Foi um prazer!

P – Obrigada! Eu é que... foi um prazer meu!

ANEXO 1 - Aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa da UFPR



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DA EMENDA

Título da Pesquisa: PARA ALÉM DO MÉTODO: A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA TURMA REGULAR DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Pesquisador: Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91560618.3.0000.0102

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Letras

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.491.393

Apresentação do Projeto:

Trata-se da submissão de emenda ao projeto de pesquisa intitulado originalmente "A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA TURMA REGULAR DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL", sob a responsabilidade da Profa. Dra. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim, na condição de orientadora da mestranda Patricia Helena Haas de Macedo, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, Estudos Linguísticos, do Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.

O projeto foi aprovado por este Comitê, em reunião realizada no dia 28 de junho de 2018, conforme consta no Parecer Consubstanciado nº 2.741.912.

A emenda submetida a este Comitê tem por finalidade a mudança no título da pesquisa, com o objetivo de alcançar uma melhoria textual, "sem nada mais a modificar no trabalho, nem influenciar em nada após tal modificação", passando a usar o título "PARA ALÉM DO MÉTODO: A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA TURMA REGULAR DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL"

Objetivo da Pesquisa:

Geral

Perceber a presença e destacar os possíveis benefícios e limitações da perspectiva do Pós-Método

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

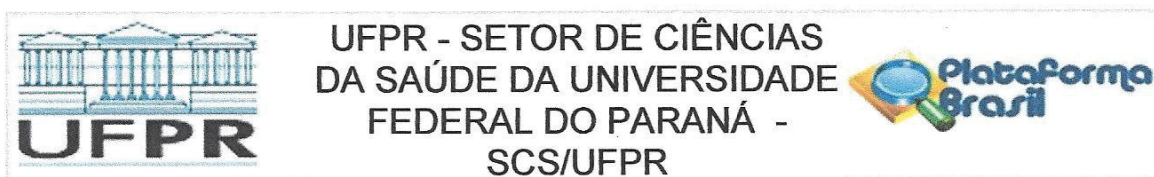
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.491.393

(PM) - condição construída pelo professor e não necessariamente inerente ao seu trabalho - nas aulas de Língua Inglesa no contexto de uma turma de ensino regular de segundo ano do Ensino Fundamental em uma escola particular de Curitiba.

Específicos

- Identificar a presença da condição do Pós-Método no trabalho docente de uma professora de Inglês do 2º ano do Ensino Fundamental regular;
- Reconhecer as limitações da perspectiva do Pós-Método no ensino de Língua Inglesa;
- Relatar as potencialidades da perspectiva do Pós-Método no ensino de LI.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

A emenda ao projeto não altera os riscos e benefícios detalhados no Parecer Consubstanciado supracitado.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A emenda não modifica o projeto de pesquisa nos seus referenciais teóricos, metodológicos e aspectos éticos.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A emenda submetida atende os critérios de aprovação.

- É obrigatório retirar na secretaria do CEP/SD uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido com carimbo onde constará data de aprovação por este CEP/SD, sendo este modelo reproduzido para aplicar junto ao participante da pesquisa.

*Em caso de projetos com Coparticipantes que possuam Comitês de Ética, seu TCLE somente será liberado após aprovação destas instituições.

O TCLE deverá conter duas vias, uma ficará com o pesquisador e uma cópia ficará com o participante da pesquisa (Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS).

Favor agendar a retirada do TCLE pelo telefone 41-3360-7259 ou por e-mail cometica.saude@ufpr.br, necessário informar o CAEE.

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

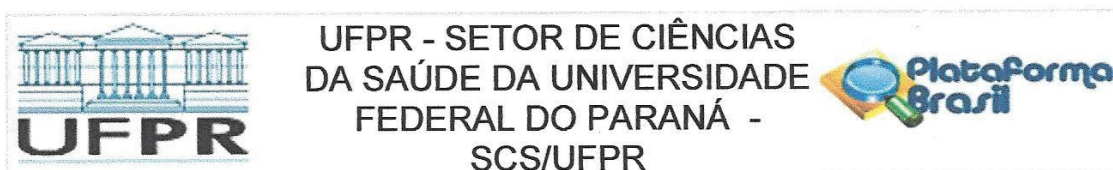
UF: PR

Município: CURITIBA

CEP: 80.060-240

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.491.393

Considerações Finais a critério do CEP:

Solicitamos que sejam apresentados a este CEP, relatórios semestrais e final, sobre o andamento da pesquisa, bem como informações relativas às modificações do protocolo, cancelamento, encerramento e destino dos conhecimentos obtidos, através da Plataforma Brasil - no modo: NOTIFICAÇÃO. Demais alterações e prorrogação de prazo devem ser enviadas no modo EMENDA. Lembrando que o cronograma de execução da pesquisa deve ser atualizado no sistema Plataforma Brasil antes de enviar solicitação de prorrogação de prazo.

Emenda – ver modelo de carta em nossa página: www.cometica.ufpr.br (obrigatório envio)

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_1396637_E1.pdf	11/07/2019 17:44:31		Aceito
Outros	Carta_apresentacao_justificativa_emenda.docx	11/07/2019 16:55:25	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Concordancia_Instituicao_Coparticipant e.pdf	15/06/2018 15:08:29	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Concordancia_dos_servicos_envolvidos.pdf	15/06/2018 15:07:59	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_de_Pesquisa.docx	06/06/2018 22:12:30	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_consentimento_livre_e_esclarecidoTCLE.docx	06/06/2018 22:09:25	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito
Outros	Termo_de_responsabilidades_no_projeto.pdf	06/06/2018 22:08:34	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termo_de_compromisso_para_inicio_da_pesquisa.pdf	06/06/2018 22:07:18	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_uso_especifico_dos_dados_coletados.pdf	06/06/2018 22:06:32	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_de_tomar_publicos_os_resultados.pdf	06/06/2018 22:05:34	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito
Outros	Termo_de_Confidencialidade.pdf	06/06/2018 22:05:01	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito
Outros	Analise_de_merito.pdf	06/06/2018 22:03:46	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

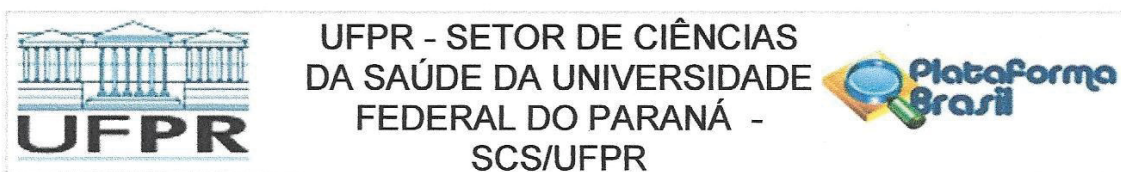
CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br



Continuação do Parecer: 3.491.393

Outros	Ata_de_aprovacao_do_projeto.pdf	06/06/2018 22:02:45	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Oficio_do_Pesquisador.pdf	06/06/2018 22:02:05	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito
Outros	Check_List.pdf	06/06/2018 22:01:15	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto_PB.pdf	06/06/2018 21:59:45	PATRICIA HELENA HAAS DE MACEDO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CURITIBA, 07 de Agosto de 2019

Assinado por:
IDA CRISTINA GUBERT
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Padre Camargo, 285 - 1º andar

Bairro: Alto da Glória

CEP: 80.060-240

UF: PR

Município: CURITIBA

Telefone: (41)3360-7259

E-mail: cometica.saude@ufpr.br

ANEXO 2

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO | TCLE

Nós, Prof. Dra. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e mestranda Patricia Helena Haas de Macedo, da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professora de Língua Inglesa de uma turma de 2º ano do ensino fundamental regular em uma instituição privada, a participar de um estudo intitulado “A PERSPECTIVA DO PÓS-MÉTODO NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA EM UMA TURMA REGULAR DE 2º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL”.

O estudo em questão tem como objetivo geral: analisar a presença, potencialidades e limitações da perspectiva do Pós-Método na prática de uma professora de inglês de 2º ano do ensino fundamental regular numa grande escola privada de Curitiba.

Caso você participe da pesquisa, será necessária sua autorização para que eu, Patricia Helena Haas de Macedo, observe de 8 a 12 aulas de Inglês ministradas por você em uma turma de 2º ano do Ensino Fundamental regular. Você também irá fornecer uma entrevista individual com a autora da pesquisa após o final do período de observação de suas aulas.

É possível que você experimente algum desconforto, principalmente relacionado ao fato de estar sendo observada em suas aulas por uma colega de área. Contudo, se você se sentir desrespeitada ou constrangida durante as observações e/ou entrevista poderá pedir para interromper sua participação.

O principal benefício esperado com essa pesquisa é a contribuição para a área de ensino de língua estrangeira ao apresentar a perspectiva do Pós-Método em um contexto de escola privada, mostrando que é possível construir essa condição/perspectiva nos mais variados contextos, contanto que haja, por parte do professor, engajamento com uma educação de qualidade.

Os pesquisadores Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim e Patricia Helena Haas de Macedo, responsáveis por este estudo poderão ser localizados na Universidade Federal do Paraná, Departamento de Letras Estrangeiras Modernas, no Programa de Pós-Graduação em Letras, na Rua General Carneiro, 460, Alto da XV, Edifício D. Pedro I, 10º andar, sala 1018/1019, CEP 80060-150 - Curitiba, PR – Brasil, pelo telefone: (41) 33605102 no horário das 7h30 às 19h e nos e-mails adrianacsmbrahim@gmail.com ou haasmacedo@gmail.com, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.


A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado.

As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas: o pesquisador responsável e a autora da pesquisa. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que **a sua identidade seja preservada e mantida sua confidencialidade.**

O material obtido – relatos de experiências e respostas à entrevista gravada em áudio – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será deletado ao término do estudo, dentro de dois anos.

Participante da Pesquisa [rubrica] 
 Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE [rubrica] 
 Orientador [rubrica] 

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD Rua Padre Camargo, 285 | térreo |
 Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240 | cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
 Parecer CEP/SD-PB.nº 274/1912
 na data de 28/10/2012 

As despesas necessárias para a realização da pesquisa serão referentes ao material impresso e transporte até à instituição coparticipante para a observação das aulas, não sendo de sua responsabilidade, assim como você não receberá qualquer valor em dinheiro pela sua participação.

Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou codinome.

Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão colegiado multi e transdisciplinar, independente, que existe nas instituições que realizam pesquisa envolvendo seres humanos no Brasil e foi criado com o objetivo de proteger os participantes de pesquisa, em sua integridade e dignidade, e assegurar que as pesquisas sejam desenvolvidas dentro de padrões éticos (Resolução nº 466/12 Conselho Nacional de Saúde).

Autorizo (X), não autorizo (), o uso dos relatos das observações ocorridas em minhas aulas, assim como minhas opiniões e experiências relatadas e gravadas em áudio durante a entrevista que concederei para fins desta pesquisa.

Eu, [REDACTED]
li este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Curitiba, 27 de setembro de 2018

[REDACTED]
Assinatura do Participante de Pesquisa ou Responsável Legal

[REDACTED]
Assinatura do Pesquisador Responsável ou quem aplicou o TCLE

Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde/UFPR.
Parecer CEP/SD-PB.nº 2741912
na data de 28/06/2018. gt