

ORIGINAL ARTICLE

Linguística Aplicada e o ensino de línguas adicionais

Rodrigo Smaha Lopes¹, Jaqueline Laís De Salles¹, Nelza Mara Pallú¹

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, PR, Brasil.

RESUMO

Esse artigo objetiva salientar a importância do conhecimento da Linguística Aplicada (LA) na construção contínua de práticas pedagógicas que envolvem o ensino-aprendizagem de línguas e, por meio da relação entre os métodos/as abordagens de ensino e do desenvolvimento das pesquisas em LA, mostrar como o papel do professor foi se modificando, desde o surgimento da LA até o que se convencionou chamar, hoje, de Pós-método – Prabhu (1990), Kumaravadivelu (1994, 2001) e Celani (2009). Nesse cenário, é o professor quem passa a determinar – ou deveria determinar – qual método/abordagem será mais profícuo(a), a partir da investigação de seu contexto e não a priori. Espera-se que este trabalho contribua para que o professor de língua adicional reflita sobre suas práticas em sala de aula – do por quê, para quê, como e o que ensinar –, para transformá-las, formar-se crítico-reflexivamente e se tornar, de fato, um professor-pesquisador.

PALAVRAS-CHAVE: linguística aplicada; professores; pós-método.

Applied linguistics and additional language teaching

ABSTRACT

This article aims to highlight the importance of applied linguistics (AL) knowledge in the continuous construction of pedagogical practices involving language teaching and learning and, through the relationship between teaching methods and approaches, and the research development in AL, to show how the teacher's role has changed, from the beginning of LA to what has been called today the Post-method – Prabhu (1990), Kumaravadivelu (1994, 2001) and Celani (2009). In this scenario, it is the teacher who determines – or should determine – which method/approach will be most profitable, based on the investigation of its context and not a priori. It is hoped that this work will contribute to the additional language teacher's reflection on their classroom practices – why, what for, how and what to teach –, to transform them, to educate themselves critically-reflexively and to become, in fact, a teacher-researcher.

KEYWORDS: applied linguistics; teachers; post-method.

Corresponding Author:

RODRIGO SMAHA LOPES
<rodrigsmaha@hotmail.com>



This article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original publication is properly cited.
<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

1 INTRODUÇÃO

A linguística aplicada (LA), atualmente campo autônomo do saber, pode ser definida como uma ciência que investiga os problemas do mundo real concernentes à linguagem e sua função principal é encontrar soluções para eles, por meio de sua própria produção teórica. Para tanto, ela não se prende apenas à linguística. Considerada uma disciplina multidisciplinar, utiliza-se dos demais campos, como antropologia, sociologia, psicologia, etc. No entanto, isto só foi possível 40 anos após seu surgimento, conforme mostraremos na sequência.

O surgimento da LA está relacionado ao contexto sociopolítico dos Estados Unidos na década de 1940. A II Guerra Mundial (1939-1945) fez com que o governo estadunidense recorresse aos linguistas para o desenvolvimento de cursos voltados ao ensino de línguas adicionais, que fornecessem aos seus soldados um método rápido e eficaz, tendo em vista as necessidades destes em países estrangeiros. Além disto, havia a necessidade da criação de máquinas capazes de traduzir as mensagens de países inimigos. Logo, o investimento na área por parte do governo foi grande, possibilitando o surgimento da área da linguística aplicada (Rajagopalan, 2006).

Consequentemente, ocorreu, em 1941, o estabelecimento do Instituto de Língua Inglesa na Universidade de Michigan – o primeiro da América do Norte no ensino e pesquisa – por Charles C. Fries (1887-1967). Fries e Robert Lado (1915-1995) foram os primeiros a aplicar o método científico da linguística no ensino de línguas adicionais. A princípio, pois, o papel inicial da LA era aplicar as teorias da disciplina-mãe, principalmente, no ensino de línguas, “[...] buscando preencher a lacuna entre as conquistas teóricas da linguística e a realidade das práticas pedagógicas em sala de aula [...]”¹ (Hrehovþík, 2005, p. 215)², considerada, portanto, uma subárea dos estudos linguísticos.

Percebe-se, nesse momento, por meio dos recortes históricos até aqui apresentados, uma LA quase que exclusivamente voltada à aquisição de uma segunda língua (ASL), entendida como qualquer língua adicional, tanto estrangeira como segunda língua (Cook, 2003). A partir de então, e após métodos como o de Gramática e Tradução e o Direto, intensificou-se o desenvolvimento de métodos e abordagens de ensino, sendo os mais disseminados: o Método *Audiolingual*, a abordagem Baseada em Tarefas, a Natural, a Lexical e a *Comunicativa*, até chegarmos no *Pós-Método*.

Na sequência, trataremos mais especificamente daqueles(a) em destaque, tendo em vista uma relação mais direta com o surgimento/fortalecimento da linguística aplicada, até chegarmos na era Pós-método, que, em teoria, faria cair por terra a ideia de um(a) único(a) e perfeito(a) método/abordagem de ensino. Isto será feito seguindo a ordem cronológica, desde o surgimento da LA, isto é, década de 1940, mostrando a relação entre os métodos/as abordagens e o papel do professor e como estes foram se modificando com o desenvolvimento das pesquisas em LA.

¹ [...] seeking to bridge the gap between the theoretical achievements of linguistics and the reality of classroom pedagogical practices. [...]

² Optamos por trazer o original em nota de rodapé e a tradução, feita por nós, no corpo do texto.

2 MÉTODOS/ABORDAGENS DE ENSINO, LINGUÍSTICA APLICADA E O PAPEL DO PROFESSOR

O estruturalismo, advindo da linguística descritiva, combinado com a teoria comportamental de aprendizagem, levou ao desenvolvimento do método de ensino Audiolingual (ca. 1940)³, em substituição ao método Gramática e Tradução (ca. 1450): “[...] Uma experiência tediosa de memorização de listas intermináveis de regras gramaticais inúteis e vocabulário, na tentativa de produzir traduções perfeitas de prosa formal ou literária.”⁴; e ao método Direto (ca. 1890), que “Oferecia inovações ao nível dos procedimentos de ensino, mas carecia de uma base metodológica mais completa.”⁵ (Richards, J. C. & Rodgers, 2014, p. 4-11), e que se provaram ineficazes no quesito comunicação.

Na teoria comportamental (behaviorista), de Skinner, a aprendizagem é a aquisição de novos comportamentos e estes são obtidos pelo reforço-estímulo do comportamento desejado – reforço-estímulo-resposta:

Enquanto estamos acordados, agimos constantemente sobre o ambiente, e muitas das consequências de nossas ações são de reforço. Por meio do condicionamento operante o ambiente constrói o repertório básico com o qual mantemos o nosso equilíbrio, caminhamos, jogamos, manuseamos instrumentos e ferramentas, falamos, escrevemos, navegamos um barco, dirigimos um carro ou pilotamos um avião. Uma mudança no ambiente – um carro novo, um novo amigo, uma nova área de interesse, um novo emprego, um novo local – pode nos pegar de surpresa, mas nosso comportamento geralmente se ajusta rapidamente à medida que adquirimos novas respostas e descartamos as antigas⁶ (Skinner, 1956, p. 66).

Portanto, voltando-nos para o ensino de línguas, para que o aluno fizesse o desejado, o professor teria que criar ou modificar comportamentos. Dessa forma, no método audiolingual, a ênfase estava na memorização de uma série de diálogos e na prática repetitiva de estruturas da língua. A premissa básica em que se baseia o método era que a língua é a fala, não a escrita, e a linguagem é um conjunto de hábitos. Acreditava-se que a prática intensiva de diálogos desenvolveria proficiência na língua alvo, sendo a língua mãe evitada.

Na década de 1960, laboratórios de línguas começaram a surgir e os alunos ouviam repetidamente fitas de áudio e diálogos que capturaram os aspectos da vida cotidiana. Acreditava-se que os estudantes, por meio de muita prática, formariam um “hábito” e seriam capazes de se comunicar

³ As datas aqui trazidas são uma forma de situar o leitor temporalmente quanto ao surgimento dos métodos/das abordagens, porém elas podem variar dependendo dos autores pesquisados. Eis o motivo, inclusive, de termos utilizado o advérbio em latim *circa*, abreviado: *ca.*

⁴ A tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations of stilted or literary prose.

⁵ It offered innovations at the level of teaching procedures but lacked a thorough methodological basis.

⁶ While we are awake, we act upon the environment constantly, and many of the consequences of our actions are reinforcing. Through operant conditioning the environment builds the basic repertoire with which we keep our balance, walk, play games, handle instruments and tools, talk, write, sail a boat, drive a car, or fly a plane. A change in the environment – a new car, a new friend, a new field of interest, a new job, a new location – may find us unprepared, but our behavior usually adjusts quickly as we acquire new responses and discard old.

quando preciso (Zainuddin et al., 2001). Contudo, a intenção de desenvolver falantes fluentes e proficientes, por meio do hábito, foi insuscetível, como aponta Zainuddin et al. (2001, p. 65):

Anos mais tarde, os alunos que estudaram com o método audiolingual ainda se lembravam dos diálogos, mas não conseguiam falar a língua estrangeira que tinham estudado. Portanto, o método não foi bem-sucedido em alcançar seu objetivo principal. Era demasiado prescritivo; não havia oportunidade para uma comunicação ‘verdadeira’ na sala de aula com o método audiolingual. Os alunos tinham sido ensinados um ‘roteiro’ e pessoas não falam seguindo roteiros.⁷

Destarte, nesse primeiro momento, havia uma apropriação das teorias desenvolvidas pela linguística e a aplicação destas ao ensino de línguas, juntamente as teorias da linguagem em voga (comportamentalismo), porém, sem a realização de pesquisas no contexto escolar, ou mesmo, a prática em sala. “[...] linguistas tinham conhecimento sobre a linguagem; linguistas aplicados tornaram esse conhecimento disponível para professores de inglês; a consequência é que a aprendizagem de línguas foi melhorada [...]”⁸ (Cook, 2003, p. 69). Havia, nas décadas de 1940-1960, portanto, um aplicador da linguística e não um linguista aplicado, por assim dizer. Isto fica claro nos estudos de Damianovic (2005):

Nessa época, o linguista aplicado poderia ser chamado de aplicador de saberes, pois segundo Grabe (2002), o termo LA comumente refletia insights de linguistas com abordagens estruturais e funcionais que poderiam ser diretamente aplicados ao ensino de uma segunda língua e da língua materna. A influência do paradigma estrutural que privilegiava o sincrônico sobre o diacrônico, as relações estruturais internas sobre as externas, e adotava uma dicotomia entre o indivíduo e a sociedade afetou a LA nesse momento histórico (Damianovic, 2005, p. 183).

E, como coloca Fernandes (2012, p. 115), nesse período, os linguistas aplicados “[...] aceitavam essa subserviência, ou, simplesmente, não a contestavam naquele momento inicial. Acreditavam que seus objetivos eram unicamente práticos e empíricos e a teoria era vista como algo para a ciência-mãe, a linguística, desenvolver.”. Da mesma forma, os professores também eram subservientes, ao aplicarem aquilo repassado pelos linguistas, não questionando o método nem o material que deveria utilizar.

De 1940 a 1970, o campo da LA não parou de crescer. Em 1956, houve a abertura da Escola de Linguística Aplicada na Universidade de Edinburgo; em 1959, a criação do Centro de Linguística Aplicada, nos Estados Unidos; em 1964, a fundação da Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) na Austrália; em 1966, a Associação Britânica de Linguística Aplicada (BAAL) e do Centro de Linguística Aplicada Yásigi, no Brasil; e em 1967, do periódico TESOL Quartely (Damianovic, 2005).

⁷ Years later, students who studied with the audiolingual method still remembered the dialogues but could not speak the foreign language they had studied. Thus, the method was not successful at accomplishing the main goal. It was too prescriptive; there was no opportunity provided for “true” communication to take place in the ALM classroom. Students had been taught a “script,” and people do not speak following a particular script.

⁸ [...] linguistics knew about language; applied linguists made this knowledge available to English teachers; the consequence is that language learning was improved. [...]

Contudo, apesar de um maior número de pesquisas na área e objetivando um *status* científico, a situação de subserviência da linguística aplicada ainda se prolonga nas décadas de 1970. Como aponta Moita Lopes (1992, p. 7-8), a pesquisa estava enquadrada no que podemos denominar: investigação teórico-especulativa, ou seja, “[...] a relação com a sala de aula é por idealização [...] além de desconsiderar a sala de aula como alvo de pesquisa, ignora-se que a descrição de um fato linguístico não tem relação direta com o ato de ensinar/aprender línguas. [...]”⁹; assim, as pesquisas eram orientadas para a sala de aula e não na sala de aula, desconsiderava-se o professor e o aluno:

[...] **os linguistas aplicados**, a partir da leitura e interpretação das experiências de laboratório e das teorias propostas pelos linguistas e psicólogos, **concluía**m o que o professor deveria fazer em sala de aula. Assim, eles propunham metodologias, desenhavam cursos e materiais sem nunca terem feito pesquisas empíricas e nem terem pisado em uma sala de aula de língua estrangeira como professores (Holmes, 1992 apud Soares, 2008, p. 7, grifo nosso).

Nesse período, a linguística aplicada se relaciona à competência comunicativa (1972) de Dell Hymes e à visão de aquisição de linguagem de Vygotsky.

Em sociolinguística, na aquisição de segunda língua, na elaboração de currículos, na avaliação de línguas, a construção da competência comunicativa tem sido de grande importância. Se nos permitiu fazer melhor (ensinar de forma mais eficaz, por exemplo) é outra questão. Contudo, como um dispositivo explicativo, iluminando o que é feito e, ao mesmo tempo, examinando o que significa, a competência comunicativa é um bom exemplo da linguística aplicada como explicação e inspiração⁹ (Davies, 2007, p. 38).

O conceito de competência comunicativa foi criado por Hymes a fim de demonstrar como as frases eram usadas na comunicação, isto é, como nós usamos nosso conhecimento de um idioma para nos comunicar. De acordo com o linguista, quando uma pessoa adquire competência comunicativa, ela adquire tanto conhecimento, como habilidade para usar o idioma, ela tem que saber como, quando e o porquê de utilizar tais frases. Isto vem em contraposição à competência linguística de Chomsky, entendida “[...] como o conhecimento tácito que o falante-ouvinte possui da estrutura da sua língua [...]” (Oliveira, 2007, p. 64), ou seja, não é produto de inteligência ou habilidade de aprendizado, nós já nascemos com uma quantia razoável de conhecimento “pré-programado” de como uma língua funciona, exigindo apenas um contato com esta para que a conexão seja ativada.

E “[...] exatamente por se ater ao conhecimento gramatical, estrutural, o conceito de competência proposto por Chomsky é também chamado de competência linguística. [...]” (Oliveira, 2007, p. 64). Posto de outro modo,

⁹ In sociolinguistics, in second-language acquisition, in curriculum design, in language assessment, the construct of communicative competence has been of major importance. Whether it has enabled us to do better (teach more effectively, for example) is another matter. But as an explanatory device, illuminating what is done and at the same time examining what it means, communicative competence is a good example of applied linguistics as explanation and as inspiration.

a competência comunicativa nos revela quais frases em um idioma são comunicativamente apropriadas, já a competência linguística nos indica quais são gramaticalmente corretas.

A partir das teorias de Hymes e Vygotsky, temos a emergência da Abordagem Comunicativa (ca. 1970). Nesta, o objetivo é tornar a competência comunicativa o objetivo do ensino de línguas e desenvolver procedimentos de ensino que englobem as quatro habilidades (Richards; Rodgers, 2014). Ao analisar os demais métodos e abordagens em uso naquele período,

[...] Linguistas aplicados enfatizaram outra dimensão fundamental da linguagem que estava sendo tratada de forma inadequada em abordagens de ensino de línguas naquela época: o potencial funcional e comunicativo da linguagem. Eles viram a necessidade de focar na proficiência comunicativa no ensino de línguas, em vez do mero domínio de estruturas¹⁰ (Richards; Rodgers, 2014, p. 84).

A abordagem se vale de duas versões, uma “fraca”, que fornece ao aprendiz oportunidades para usar o idioma com propósitos comunicativos – aprende-se a usar o idioma, e uma versão “forte”, que afirma que um idioma é adquirido por meio da comunicação – usa-se o próprio idioma para aprendê-lo (Richards; Rodgers, 2014).

A partir de meados da década de 1980, contudo, a Linguística aplicada conquista sua independência da linguística e começa a produzir suas próprias teorias. Começamos, então, a ver claras e significativas mudanças no campo da linguística aplicada, principalmente no que condiz com a relação entre linguistas e professores, a relação não segue somente a ordem: linguistas > linguistas aplicados > professores, mas o caminho inverso:

Nos últimos anos têm havido muitas críticas em relação ao antigo relacionamento entre a prática profissional e conhecimento acadêmico, indicando uma maior relutância em aceitar um conhecimento dado sem questioná-lo. Assim, da mesma forma que a linguística aplicada afirmou sua independência da linguística, por vezes tentando reescrever a agenda da linguística, **os profissionais do ensino de línguas também afirmaram seu direito de se aproximar da linguística aplicada seletivamente e com cautela, tomando suas próprias decisões sobre o que é relevante e como é melhor aplicado**¹¹ (Cook, 2003, p. 70, grifo nosso).

Quanto à visão de linguagem, temos a prevalência do socioconstrutivismo, cuja premissa é que a aprendizagem é um produto da interação social – o aprendiz deve ser visto como um possuidor de conhecimento já adquiridos na sociedade e o professor deve ter plena ciência disto e da dimensão social, histórica e política da linguagem. A linguagem fornece, agora, uma

¹⁰[...] applied linguists emphasized another fundamental dimension of language that was inadequately addressed in current approaches to language teaching at that time – the functional and communicative potential of language. They saw the need to focus in language teaching on communicative proficiency rather than on mere mastery of structures.

¹¹In recent years there have been many critiques of the earlier relationship between professional practice and academic knowledge, indicating a greater reluctance to accept handed-down knowledge without question. Thus, just as applied linguistics has asserted its independence from linguistics, even sometimes seeking to rewrite the linguistics agenda, so language teaching professionals have also asserted their right to approach applied linguistics selectively and warily, making their own decisions about what is relevant and how it is best applied.

possibilidade de emancipação. Dessa forma, o aprendiz é considerado em sua totalidade e o linguista aplicado pode auxiliar o aprendiz a se conscientizar sobre o poder da linguagem: “[...] tornou-se importante compreender o sujeito como múltiplo, contraditório e construído dentro dos diferentes discursos. Os linguistas aplicados passaram a ter a necessidade de olhar as relações de poder na formação do sujeito na linguagem e por meio dela.” (Pennycook, 1998 apud Damianovic, 2005, p. 187).

Uma outra característica no campo da linguística aplicada diz respeito à transdisciplinaridade, como relata Rojo (2009, p. 254-255), “[...] a importação de teorias, até então característica das práticas investigativas da LA deslocase da ‘ciência-mãe’ – a linguística – para outras áreas das ciências humanas e sociais, [...] Entretanto, o procedimento de empréstimos não é rompido. O que ocorre é, apenas, a dispersão de fontes.”. Assim, outras áreas passam a fornecer as bases antes buscadas exclusivamente na linguística e uma miríade de questões relacionadas à linguagem e não apenas ao ensino de línguas, nos mais diversos contextos, começam a ser pesquisadas.

Ademais, percebe-se a emergência de pesquisas com caráter discursivo e sócio-históricas. O foco passou para a resolução de problemas com relevância social. Ocorre, pois, um distanciamento cada vez maior com relação ao paradigma positivista e uma adoção do paradigma interpretativista. No primeiro

[...] as análises baseavam-se em uma certa quantidade de dados - corpus – obtidos de amostras de fala [...] e escrita [...] acreditava-se que só assim a objetividade seria obtida; pesquisas quantitativas, uso de estatísticas; hipóteses teóricas propostas deveriam ser comprovadas pelos dados. O método indutivo é o que usa nessa perspectiva metodológica: observação dos dados para posterior construção de uma teoria; controle de variáveis de modo a se demonstrarem relações de causa e efeito; rejeição do uso de intuições do pesquisador. As pesquisas de base positivista partem de um corpus que é produto do uso da linguagem (Lopes-Rossi, 2009, p. 8).

Já no segundo, as pesquisas focam no processo de ensinar/aprender um idioma e são realizadas em sala de aula,

Observam-se dois tipos básicos: 1) pesquisa diagnóstico – investigação do processo de ensinar/aprender conforme realizado em sala de aula; qualitativa.; 2) pesquisa de intervenção – investiga a possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula. Tendência para a pesquisa qualitativa, notadamente de natureza etnográfica – preponderante hoje em dia, descrição narrativa da vida diária da sala de aula a partir de observação participante, diários, possibilidade de se modificar a situação existente em sala de aula. Tendência para a pesquisa qualitativa, notadamente de natureza etnográfica [...] Essa é a tendência mais moderna, voltada aos processos sociointeracionais envolvidos na construção do conhecimento; o professor pode ser o pesquisador (pesquisa-ação) (Lopes-Rossi, 2009, p. 10-11).

Assim, no século XXI, quem determina – ou deveria determinar – o que será aplicado em sala de aula é o professor que, por meio do seu contexto, reflete e elabora materiais que sejam condizentes com a sua realidade (professor-pesquisador) e decide qual(ais) o(os) melhor(es) método(s)

a ser(em) utilizado(s). É nesse contexto, que temos a emergência do que autores como Kumaravadivelu (1994, 2001), Prabhu (1990) e Celani (2009) denominam Pós-método.

De acordo com Kumaravadivelu (1994), o Pós-método é totalmente diferente do método. Aquele surge devido às limitações deste e vai além de uma simples combinação de métodos e abordagens, envolve uma prática reflexiva e crítica do professor, englobando os contextos político e socioeconômico e as necessidades dos alunos. Para o autor (1994, p. 29), método

[...] consiste em um único conjunto de princípios teóricos derivados de disciplinas e um único conjunto de procedimentos de sala de aula direcionados a professores. Portanto, existem métodos centrados na linguagem (ex. método audiolingual) [...], existem métodos centrados no aluno (ex., métodos comunicativos) [...], e há métodos centrados na aprendizagem (ex., 'a abordagem natural')¹².

Já o Pós-método envolve a construção de procedimentos ou princípios pelo próprio professor, que se baseia em seu conhecimento prévio, formal/informal, e/ou em certas estratégias; busca-se, assim, uma alternativa para os métodos e não um método alternativo. Resumindo: “[...] o conceito convencional de método dá direito aos produtores de teorias a construir teorias orientadas para o conhecimento da pedagogia, a condição pós-método capacita os profissionais a construir teorias orientadas para a prática na sala de aula [...]”¹³ (Kumaravadivelu, 1994, p. 29).

Além do papel do professor, Kumaravadivelu aborda o papel do aprendiz e do linguista aplicado nesse contexto. Aquele precisa ser autônomo, consciente, responsável pela sua aprendizagem e colaborativo, tanto com o professor como com seus colegas. Este tem que questionar os modelos pedagógicos vigentes, a fim de verificar se estes consideram o conhecimento prévio dos professores, propondo um diálogo crítico e reflexivo (Kumaravadivelu, 2001).

Nessa direção, Kumaravadivelu (1994, p. 32) propõe dez estratégias – advindas dos conhecimentos teórico, empírico e pedagógico relacionados ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua – que resumem os princípios do Pós-método, a saber:

a) maximizar as oportunidades de aprendizagem, (b) facilitar a interação negociada, (c) minimizar desajustes perceptuais, (d) ativar a heurística intuitiva, (e) incentivar a consciência linguística, (f) contextualizar o input linguístico, (g) integrar as habilidades linguísticas, (h) promover a autonomia do aluno, (i) aumentar a consciência cultural e (j) assegurar a relevância social.¹⁴

¹²[...] consist of a single set of theoretical principles derived from feeder disciplines and a single set of classroom procedures directed at classroom teachers. Thus, there are language-centered methods (e.g., audiolingualism) [...] there are learner-centered methods (e.g., communicative methods) [...], there are learning-centered methods (e.g., “the natural approach”).

¹³the conventional concept of method entitles theorizers to construct knowledge-oriented theories of pedagogy, the postmethod condition empowers practitioners to construct classroom-oriented theories of practice.

¹⁴a) maximize learning opportunities, (b) facilitate negotiated interaction, (c) minimize perceptual mismatches, (d) activate intuitive heuristics, (e) foster language awareness, (f) contextualize linguistic input, (g) integrate language skills, (h) promote learner autonomy, (i) raise cultural consciousness and (j) ensure social relevance.

Assim como Kumaravadivelu (1994, 2001), Prabhu (1990) trata do Pós-método e afirma que não há “o melhor método”, porque tudo depende para quem, onde, por que e para que o método é direcionado, ou seja, cada indivíduo se adapta melhor a um, ou mais; logo, fatores sociais, culturais, educacionais e pessoais devem ser levados em consideração. Isto reforça o papel ímpar do professor – agora estimulado a criar seus próprios métodos – uma vez que é ele quem conhece melhor seus alunos e seu contexto de prática pedagógica. Assim, dizer que

[...] **nenhum método é melhor para todos** é também dizer que diferentes métodos são melhores para pessoas diferentes ou para diferentes contextos de ensino. Isto implica que, para qualquer contexto de ensino, há, de fato, um método que é o melhor e, além disso, somos capazes de determinar qual é esse método. Se tivermos com dúvidas ou em desacordo sobre qual método é melhor para um contexto específico, há necessidade de discussão, debate e interação entre diferentes percepções; **deveríamos buscar promover debates pedagógicos em vez de limitá-los com uma fórmula salvadora**¹⁵ (Prabhu, 1990, p. 163, grifo nosso).

Outra pesquisadora que debate o Pós-método e cujas ideias vão ao encontro das anteriores é Celani (2009). Ela aponta que não há uma receita pronta, um método ou abordagem perfeita, o professor de língua adicional precisa não apenas lecionar, mas se preocupar quanto aos por quês, para quê, como e o que ensinar, ou seja, ser um pesquisador da própria prática pedagógica – o que se efetiva por meio de uma formação continuada – “Para suprir falhas porventura advindas de seu curso de graduação, o docente deve buscar aprimorar seus conhecimentos técnicos específicos, bem como atualizar-se em relação aos novos padrões didáticos e metodológicos [...]” (Brasil, 2002, p. 134).

Desse modo, segundo Celani (2001), é necessário ao professor:

Empenhar-se em afetar a vida de seus alunos; aprofundar o conhecimento pedagógico; conscientizar-se sobre os amplos problemas da política educacional e desenvolvimento social; trabalhar de modo interativo e colaborativo; aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem; desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem; e mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação.

Percebemos, portanto, que o papel do professor vai muito além de entrar em uma sala de aula e repassar um conteúdo. Nesse sentido, um dos conhecimentos de suma importância na construção contínua de práticas pedagógicas que envolvem ensino-aprendizagem de línguas é o da linguística aplicada, pois vem nos despertar para a necessidade de nos atentarmos ao contexto sócio-histórico-cultural, de forma a tonar o conhecimento de fácil acesso e relevante àqueles que o buscam.

¹⁵[...] no single method is best for everyone is also to say that different methods are best for different people-or for different teaching contexts. This implies that, for any single teaching context, there is in fact a method that is best and, further, we are able to determine what it is. If we are unclear or in disagreement about what method is best for a specific context, there is need for discussion, debate, and interaction between differing perceptions; we should be seeking to further pedagogic debate rather than to terminate it with a face-saving formula.

Pesquisadores, como Nina Spada (2004), defendem a necessidade desse conhecimento linguístico para os professores de língua adicional. Ela, por exemplo, acredita

[...] que uma formação em Linguística é muito importante para os professores de língua estrangeira se essa formação for suficientemente abrangente, abordando aspectos formais, funcionais, pragmáticos e sociolinguísticos da linguagem. **O professor com formação em Linguística deveria não apenas compreender o funcionamento da linguagem, mas também entender como o aluno faz esforços para aprender. Assim, o professor pode ter a sensibilidade para compreender os erros e outras características do desenvolvimento do aprendiz de língua estrangeira.** Então, eu acredito que é importante para o treinamento linguístico incluir algo sobre como as línguas são aprendidas. Obviamente, **os professores de língua estrangeira deveriam não apenas possuir conhecimento e domínio avançados da língua, mas também a habilidade de fazer esse conhecimento acessível e compreensível para o aluno [...]** (2004, p. 3, grifo nosso).

Logo, continuaremos, muitas vezes, cegamente, adotando materiais didáticos, estrangeiros em sua maioria, sem o mínimo de reflexão sobre o método predeterminado que o embasa e sobre os aspectos contextuais, macros e micros, como fatores estruturais, o lócus de ensino e os aprendizes, por exemplo? Para que isto não ocorra, o professor necessitaria deixar sua passividade quanto ao(s) método(s) e estar a par dos fatores sociais, políticos, econômicos, culturais, linguísticos e tecnológicos, compreendendo-os e refletindo sobre, ou seja, formando-se crítico-reflexivamente, transformando sua prática e tornando-se, pois, um professor-pesquisador.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, foi possível perceber, por meio deste breve artigo, como o papel do professor de língua adicional, assim como o do linguista aplicado, foi se modificando com o passar dos tempos e sofrendo contribuições da linguística aplicada. Esta deixou de ser subserviente à linguística, tornou-se transdisciplinar e começou a produzir suas próprias teorias. O Pós-método, nesse cenário, possibilita ao linguista aplicado se aproximar da sala de aula e do professor; e este tem que combinar o conhecimento teórico e o contexto que permeia o ensino, levando em consideração o aprendiz e suas necessidades, direcionando-o para o caminho em que aprendizado será mais eficaz.

Posto isto, o completo processo de ensino e aprendizagem de línguas não pode ser reduzido a apenas um método ou uma abordagem. Um caminho possível é pensar constantemente nossas ações, tanto dentro como fora dos muros escolares, e nos tornarmos profissionais em formação contínua, com capacidade de identificar os princípios que regem tais métodos/abordagens, reconhecendo quais destes são coerentes em cada contexto e com a realidade do aluno, a partir do conhecimento teórico. Em vista disto, o ensino de línguas adicionais, baseado no Pós-método, só vem a colaborar, tendo em vista que fornece várias possibilidades, das quais o professor, por meio de uma postura crítica/reflexiva em relação a sua prática pedagógica e seu

contexto de ensino e com competência linguística, utilizará aquela(s) que resultem em um aprendizado/ensino suscetível.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Ministério da Educação. 2002. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio. Linguagem, Códigos e suas Tecnologias*. Brasília: MEC/SEF.
- Celani, M. A. A. 2001. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. *O professor de línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat.
- Celani, M. A. A. 2009. Não há uma receita no ensino da língua inglesa. *Revista Nova Escola*, 222, maio.
- Cook, Guy. 2003. *Applied Linguistics*. Series Editor: H. G. Widdowson. New York: Oxford University Press.
- Damianovic, Maria Cristina. 2005. O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político. *Linguagem & Ensino*, São Paulo, 8(2), p. 181-196.
- Davies, Alan. 2007. *An introduction to applied linguistics: from practice to theory*. 2. ed. Series Editors: Alan Davies & Keith Mitchel. Edinburg University Press.
- Fernandes, Luciana Rezende. 2012. O papel do linguista aplicado na área de ensino e aprendizagem de segunda língua ou língua estrangeira. *Revista de Letras*, Goiânia, 1(1), p. 112-124, jan./jun.
- Hrehovpík, Teodor. 2005. *What Do We Teach: Applied Linguistics or Language Teaching Methodology? Theory and Practice in English Studies 3: Proceedings from the Eighth Conference of British, American and Canadian Studies*. Brno: Masarykova univerzita. Faculty of Arts, University of Prešov, Slovakia.
- Kumaravadivelu, B. 1994. The Postmethod Condition: (E)merging Strategies for Second/ Foreign Language Teaching. *TESOL Quarterly*, San José State University, California, United States. Spring, 28(1), p. 27-48.
- Kumaravadivelu, B. 2001. Toward a Postmethod Pedagogy. *TESOL Quarterly*, San José State University, California, United States, 35(4), p. 27-48.
- Lopes-Rossi, Maria Aparecida Garcia. 2009. *Tendências Atuais da Pesquisa em Linguística Aplicada*. SEMINÁRIO DE PESQUISAS EM LINGÜÍSTICA APLICADA, 5, Anais... Universidade de Taubaté – UNITAU.
- Moita Lopes, Luiz Paulo da. 1992. Tendências atuais da pesquisa na área de ensino/aprendizagem de línguas no Brasil. *Letras*, Santa Maria, 4, p. 7-13, jul./dez.
- Oliveira, Luciano Amaral. 2007. O conceito de competência no ensino de línguas estrangeiras. *Sitientibus*, Feira de Santana, 37, p. 61-74, jul./dez.
- Prabhu, N. S. 1990. There Is No Best Method-Why? *TESOL Quarterly*, National University of Singapore, 24(2), p. 161-176, summer.
- Rajagopalan, Kanavillil. 2006. Repensar o papel da lingüística aplicada. In: Moita Lopes, Luiz Paulo da. *Por uma lingüística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Richards, Jack C.; Rodgers, Theodore S. 2014. *Approaches and methods in language teaching* (3th ed.). Italy: rotolito lombarda s.p.a. Cambridge University Press.
- Rojo, Roxane Helene Rodrigues. 2006. Fazer lingüística aplicada em perspectiva sócio-histórica: privação sofrida e leveza de pensamento. In Moita Lopes, Luiz Paulo da. *Por uma lingüística indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Skinner, B. F. 1953. *Science and human behavior*. New York: MacMillan.
- Soares, Doris de Almeida. 2008. Introdução à lingüística aplicada e sua utilidade para as pesquisas em sala de aula de língua estrangeira. Simpósio de Estudos Filológicos

e Lingüísticos, I, CiFEFiL/FFP (UERJ), de 3 a 7 de março de 2008. *Anais...* Disponível em: <https://oportuguesdobrasil.files.wordpress.com/2015/02/introdao_a_linguistica.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2018.

Spada, Nina. 2004. Linguística aplicada ao ensino de língua estrangeira: uma entrevista com nina spada. Tradução de Gabriel de Ávila Othero. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem [Online]*, 2(2).

Zainuddin et al. 2011. Methods/Approaches of Teaching ESOL: A historical Overviw. In Zainuddin et al. *Fundamentals of Teaching English to Speakers of Other Languages in K-12 Mainstream Classrooms* (3th ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt.

Submetido: 15/08/2018

Aceito: 22/08/2018