



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAIBA  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS LETRAS E ARTES  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM LICENCIATURA EM  
LETRAS/INGLÊS

PHOLVY MONIZ DE MEDEIROS DREZETT

UMA DISCUSSÃO SOBRE A ERA PÓS-MÉTODO NA INTERFACE COM  
AS METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO DE  
LÍNGUAS

João Pessoa

2024

PHOLVY MONIZ DE MEDEIROS DREZETT

**UMA DISCUSSÃO SOBRE A ERA PÓS-MÉTODO NA INTERFACE COM AS  
METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS**

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação em Letras inglês do Centro de Ciências Humanas e Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras Inglês.

Orientador: Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa.

João Pessoa

2024

**Catálogo na publicação**  
**Seção de Catalogação e Classificação**

D778d Drezett, Pholvy Moniz de Medeiros.

Uma discussão sobre a era pós-método na interface com as metodologias ativas no contexto do ensino de línguas / Pholvy Moniz de Medeiros Drezett. - João Pessoa, 2024.

48 f.

Orientador: Walison Paulino de Araújo Costa.  
TCC (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba/Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, 2024.

I. Pós-método. I. Costa, Walison Paulino de Araújo.  
II. Título.

UFPB/CCHLA

CDU 378.6

PHOLVY MONIZ DE MEDEIROS DREZETT

**UMA DISCUSSÃO SOBRE A ERA PÓS-MÉTODO NA INTERFACE COM AS  
METODOLOGIAS ATIVAS NO CONTEXTO DO ENSINO DE LÍNGUAS**

Trabalho apresentado ao Curso de Graduação em Letras inglês do Centro de Ciências Humanas e Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba, como requisito para a obtenção do grau de Licenciatura Plena em Letras Inglês.

João Pessoa, 16 de outubro de 2024.

**BANCA EXAMINADORA**

---

Prof. Dr. Walison Paulino De Araújo Costa

UFPB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Betânia Passos Medrado

UFPB

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Jailine Mayara Sousa De Farias

UFPB

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força necessária para enfrentar as dificuldades e pela perseverança que me permitiu chegar até este ponto em minha trajetória acadêmica.

Minha gratidão se estende à Universidade Federal da Paraíba, pela oportunidade de recomeçar minha vida acadêmica e pela chance de me dedicar a este curso.

Agradeço especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Walison Paulino de Araújo Costa, por sua paciência, compreensão e empenho ao longo da elaboração deste trabalho. Sua orientação foi fundamental para meu desenvolvimento.

Sou grata aos professores que me acompanharam durante todo o percurso, cuja dedicação e compromisso com a educação inspiraram meu aprendizado. Não posso esquecer meus queridos “teachers”, que foram fundamentais no início desta jornada.

Aos meus pilares, minha mãe e minha irmã, expresso meu agradecimento por seu apoio incondicional e incentivo em todos os momentos desta trajetória.

Aos meus amigos Anna Almeida, Caroline Maia, Lillian Lee, Michaella Dafny, Pautília Diniz e Ronhely Severo, minha profunda gratidão. Sem vocês, este caminho teria sido muito mais desafiador. A amizade, o companheirismo e o apoio que sempre recebi foram essenciais.

Agradeço a Pessoa por ter realizado minha inscrição no ENEM e pelo incentivo essencial no início desta jornada.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação. O meu sincero muito obrigado a todos.

## RESUMO

A pedagogia pós-método se insere pedagogicamente como uma feição didática relevante cujo reflexo diz respeito ao contexto sociocultural que os estudantes levam para a sala de aula no aprendizado de línguas. Nesse contexto, este estudo analisa o surgimento e a consolidação das metodologias ativas como uma alternativa viável às limitações dos métodos tradicionais de ensino. O objetivo geral do estudo é discutir as metodologias ativas como uma decorrência epistêmica da era pós-método. Ao situar essas abordagens dentro do contexto do pós-método e considerar a integração das tecnologias digitais, buscamos enfatizar a relevância dessa nova perspectiva. A pesquisa caracteriza-se como teórica e ensaística, fundamentando-se nas reflexões de autores como Krashen (1981), Kumaravadivelu (2003), Paiva (2006), Brown (2007), Silva (2008), Leffa (2016), Grandi (2017), Almeida Filho (2021), Castro e Kieling (2021), Luiz (2021), que discutem as transformações metodológicas na educação de línguas e as inovações tecnológicas que impactam essa prática. Essas contribuições teóricas oferecem uma base sólida que nos permite investigar se as metodologias ativas se alinham com as exigências educacionais contemporâneas, especialmente no ensino de idiomas. Em essência, as metodologias ativas promovem um maior protagonismo dos alunos no processo de aprendizagem. Essa abordagem está alinhada com a era pós-método, desafiando práticas tradicionais e buscando alternativas mais flexíveis, inclusivas e centradas no uso de tecnologias digitais. A centralidade do aprendiz e a adequação dos métodos pedagógicos às suas necessidades refletem uma tendência inovadora no ensino de línguas, exigindo uma avaliação contínua das práticas convencionais e uma ênfase no desenvolvimento de alunos mais autônomos e críticos. Assim, ao integrar metodologias ativas e tecnologias digitais no ensino de línguas, ampliamos não apenas as oportunidades de aprendizado, mas também preparamos os estudantes para um mundo em constante transformação, onde a habilidade de aprender continuamente se torna cada vez mais essencial. Essa visão valoriza o papel do aluno como protagonista e estabelece um ambiente educacional mais dinâmico e responsivo às demandas do século XXI.

**Palavras-chave:** Pós-método; Metodologias Ativas; Tecnologia.

## ABSTRACT

Post-method pedagogy has emerged as a solution to didactic teaching gaps, especially regarding students' informational needs in language learning. In this context, this study aims to analyze the emergence and consolidation of active methodologies as a viable alternative to the limitations of traditional teaching methods. By situating these approaches within the context of the post-method and considering the integration of digital technologies, we seek to emphasize the relevance of this new perspective. The research is characterized as theoretical and essayistic, based on the reflections of authors such as Paiva (2006), Grandi (2017), Leffa (2016), Filho (2021), Brown (2007), Krashen (1981), Kumaravadivelu (2003), Silva (2008), Castro and Kieling (2021), Luiz (2021), who discuss the methodological transformations in language education and the technological innovations that impact this practice. These theoretical contributions provide a solid foundation that allows us to investigate how active methodologies align with contemporary educational requirements, especially in language teaching. In essence, active methodologies promote greater student protagonism in the learning process. This approach is aligned with the post-method era, challenging traditional practices and seeking more flexible, inclusive alternatives focused on the use of digital technologies. The centrality of the learner and the adaptation of pedagogical methods to their needs reflect an innovative trend in language teaching, requiring a continuous evaluation of conventional practices and an emphasis on the development of more autonomous and critical students. Thus, by integrating active methodologies and digital technologies into language teaching, we not only expand learning opportunities but also prepare students for a world in constant transformation, where the ability to learn continuously is becoming increasingly essential. This approach values the role of the student as the protagonist and establishes an educational environment that is more dynamic and responsive to the demands of the twenty-first century.

**Keywords:** Post-method, Active Methodologies, and Technology.

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	4
<b>2 MÉTODOS DO ENSINO DE LÍNGUAS – PROLEGÔMENOS</b>	6
2.1 Método Gramática - Tradução	7
2.2 O Método Direto	9
2.3 O Método Audiolingual	11
2.4 O Método Audiovisual	12
2.5 A Sugestologia de Lozanov	13
2.6 O Método Silencioso (The Silent Way)	14
2.7 O Método Natural	15
2.8 A Era Pós-Método	17
<b>3 METODOLOGIAS ATIVAS – UM REFLEXO DE UM NOVO PANORAMA EDUCACIONAL.</b>	20
<b>4 AS METODOLOGIAS ATIVAS COMO DECORRÊNCIA DA PEDAGOGIA PÓS-MÉTODO E A INTERFACE COM AS TECNOLOGIAS.</b>	30
4.1 As Metodologias ativas: resultante pedagógica do pós-método?	35
4.2 O Papel das Tecnologias na confluência existente entre o pós-método e as metodologias ativas.	38
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	42
<b>REFERÊNCIAS</b>	45

## 1. INTRODUÇÃO

O contexto do ensino de línguas no Brasil retrata um processo pedagógico que suscita reflexões sobre as demandas de aprendizagem dos alunos acompanhados pelas modificações sociais ocorridas ao longo do tempo. Tais reflexões nos conduzem à era pós-método, com foco na interface desta perspectiva pedagógica com as metodologias ativas. A era pós-método é vista como uma alternativa às limitações dos métodos tradicionais de ensino de línguas, enquanto as metodologias ativas surgem como uma proposta pedagógica que prioriza o protagonismo do aluno, promovendo autonomia e engajamento no processo de aprendizagem. Este estudo busca investigar como essas perspectivas se relacionam, especialmente no contexto do ensino de línguas, destacando o impacto das tecnologias digitais nesse cenário. Temos como questionamento central em que medida as metodologias ativas são uma decorrência da era pós-método, considerando o estudo de línguas.

A relevância deste estudo está baseada na crescente relevância das metodologias ativas no campo educacional, especialmente na transição de um ensino tradicional centrado no professor para abordagens que valorizam o aluno como integrante mais participativo do processo de construção de seu próprio conhecimento. Considerando o papel transformador da educação no contexto social e a necessidade de adaptação às novas demandas pedagógicas, esta temática se torna crucial para aprimorar as práticas educacionais, garantindo uma aprendizagem mais significativa e contextualizada. Repensar a função da educação como processo transformar da realidade do aluno

Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa de base teórica, com feição ensaística, fundamentada nos trabalhos de autores como Krashen (1981), Kumaravadivelu (2003), Paiva (2006), Brown (2007), Silva (2008), Leffa (2016), Grandi (2017), Almeida Filho (2021), Castro e Kieling (2021), Luiz (2021). A investigação será ancorada em reflexões teóricas sobre a era pós-método e as metodologias ativas, buscando discutir o impacto dessas correntes no ensino de línguas, especialmente com o uso de tecnologias digitais. O objetivo geral do estudo é discutir se as metodologias ativas podem ser uma decorrência epistêmica da era pós-método. Nessa perspectiva os objetivos específicos são: identificar no pós-método elementos que levem ao surgimento de possibilidades metodológicas como as das metodologias ativas; analisar as principais características da era pós-método e seu impacto nas metodologias ativas.

Este estudo se estrutura da seguinte maneira: apresenta-se um panorama das concepções pedagógicas que embasam o ensino de línguas, com uma reflexão crítica sobre a transição de

metodologias tradicionais para a era pós-método. Em seguida, focaliza-se abordar as metodologias ativas como um reflexo das novas demandas educacionais, analisando como essas metodologias surgem e se consolidam no contexto do ensino de línguas. Por fim, é discutida a interface entre a era pós-método e as metodologias ativas, com especial atenção ao uso de tecnologias digitais como ferramentas facilitadoras desse processo transformador no ensino de línguas.

Dessa forma, a estrutura do trabalho permite uma abordagem detalhada sobre as metodologias ativas e sua relação com a era pós-método, trazendo uma análise relevante para o campo educacional, especialmente no ensino de línguas. A contribuição educacional que o pós método propicia ao repensar o contexto do aluno e suas vivências como um diálogo com o objeto de aprendizagem dentro do universo do ensino de Língua Estrangeiras, é uma perspectiva atrativa e que conduz meu interesse na revisão dos aparatos teóricos sobre essa temática por entender a função transformadora que o ensino traz para a formação psicossocial do aluno, fazendo-o mais consciente de seu processo de protagonismo na mudança que suas ações podem evocar na transformação de sua própria realidade em direção de uma vida em sociedade mais justa e igualitária. Investigar tal temática é acreditar na função transformadora que o conhecimento agrega como forma de inclusão e mudança social direcionada à justiça social,

## 2 MÉTODOS DO ENSINO DE LÍNGUAS - PROLEGÔMENOS

A construção dos métodos de ensino de Língua Estrangeira é determinada pelo contexto de transformações sociais e políticas que influenciam o exercício educacional. Tal panorama será mostrado neste capítulo ao sistematizar o percurso teórico que direcionou as teorias pedagógicas que nortearam os métodos de ensino até a direção do pós-método. O contexto educacional é por natureza de ambientação essencialmente dinâmica e complexa. Há nela variáveis diversas que são engendradas pelo contexto social que abarca os alunos e relega aos professores desafios e aprendizagens que impactam indelevelmente a vivência daquilo que ensinam. Essa conjuntura se apresenta propícia para repensar continuamente o processo educacional e reaver quais as concepções educacionais que perfazem a nossa práxis. As concepções de educação como vetor transformador da realidade social devem vir atreladas a uma prática metodológica que acompanhe as transformações sociais, possibilitando ao aprendente inserir-se neste contexto numa perspectiva que garanta o seu bem-estar social ao mesmo tempo em que desenvolva sua consciência cidadã.

Neste sentido, podemos entender a contribuição do estudo e ensino de língua estrangeira para a formação de competências que garanta não apenas desenvolver o senso crítico, mas ampliar o contato com outras culturas, aumentando as possibilidades de interagir com pessoas de outras partes de mundo e aproveitando oportunidades pessoais e profissionais que garanta satisfatoriamente a inserção social. Num contexto em que várias metodologias de ensino foram criadas na perspectiva de sistematizar e aumentar a aprendizagem ao longo do tempo, desde a Antiguidade até meados do século XX,<sup>1</sup> a emergência da Era pós-método vem contemplar esse dinamismo e se apresenta como um reflexo de uma longa iniciativa de repensar o ensino de língua inglesa ao longo do tempo nos mais variados contextos sociais. Neste aspecto, a utilização das tecnologias se apresenta como um auxílio em todos os campos de atuação do conhecimento, inclusive como suporte ao exercício educacional apoiando as novas tendências pedagógicas exemplificado pelas metodologias ativas que surgem como resposta ao contexto de inovação permanente.

---

1 A Era pós-método surge após um contexto que vai da Antiguidade Clássica até meados do Sec. XX, em que várias metodologias de ensino foram criadas até então, sendo que nenhuma delas conseguiu responder plenamente as demandas de aprendizagem devido a especificidades que serão desenvolvidas a seguir.

Ao adentrar no universo educacional da aprendizagem de língua inglesa, percebemos que esta realidade é ainda mais premente, pois é a partir da necessidade do contato com culturas diferentes que esse dinamismo é sentido devido não só à utilização das novas tecnologias, mas à velocidade em meio às quais as informações são criadas e atualizadas, exigindo dos indivíduos um aprendizado multicultural. Esse aprendizado deve capacitar o acesso e compreensão de informações de forma a habilitar o aluno a participar satisfatoriamente do processo de inclusão sociocultural em escala mundial através da língua, tendo em vista que a relevância da língua inglesa está também inserida em nível global. Seguindo tal tendência, o pós-método é uma concepção que responde ao contexto de múltiplas transformações, focalizando os problemas sociais, colocando os alunos como agentes de mudança da realidade em que vivem.

Considerando a relação do indivíduo com o objeto de conhecimento no contexto do ensino de Língua Estrangeira, torna-se possível entender as metodologias ativas como uma proposta pedagógica proveniente do pós-método, pois, ao mesmo tempo em que procura abordar questões sociais problematizadoras numa realidade repleta de dinamismo, como faz o pós-método, também traz o aluno para o protagonismo aos debates sobre os referidos problemas sociais, desenvolvendo nele as habilidades ligadas à capacidade de resolução de problemas. Para entender a atual conjuntura, torna-se fundamental compreender o percurso histórico que resultou na constituição deste panorama tal como se apresenta.

Os exemplos mais bem documentados historicamente para o Ocidente de ensino-aprendizado de línguas estrangeiras são os do grego e do latim, considerados desde sempre línguas de cultura e usadas como veículo de transmissão de conhecimento. Os gregos já se ocupavam do estudo de sua própria língua antes da Era Cristã, como nos revelam os tratados de gramática que chegaram até os nossos dias (Almeida Filho, 2021, p. 19-20).

O processo pedagógico referente Ensino de Línguas Estrangeiras vem de um longo processo histórico, cujo exercício do ato de ensinar advém desde a Antiguidade com as Línguas Clássicas como o Grego e o Latim. Para conhecermos a construção dos percursos didáticos relacionados ao ensino de Línguas Estrangeiras, se faz necessário percorrer cronologicamente a trajetória histórica do ensino de Línguas Estrangeiras conforme veremos posteriormente.

## **2.1 Método Gramática - Tradução**

O ensino das línguas clássicas ocidentais é o pressuposto que marca o estímulo à reflexões sobre métodos de aprendizagem e ensino de língua estrangeira. É deste ensino que

advém o Método da Gramática-Tradução (AGT) utilizado para esse fim até o século XIX. Esse modelo era utilizado para o ensino de todas as línguas estrangeiras modernas, sendo desta forma definido por Leffa (2016):

Conhecida tradicionalmente como “método”, a AGT tem sido a metodologia com mais tempo de uso na história do ensino de línguas, e a que mais críticas tem recebido. Surgiu com o interesse pelas culturas grega e latina na época do renascimento e continua sendo empregada até hoje, ainda que de modo bastante esporádico, com diversas adaptações e finalidades mais específicas. Basicamente a AGT consiste no ensino da segunda língua pela primeira. Toda a informação necessária para construir uma frase, entender um texto ou apreciar um autor é dada através de explicações na língua materna do aluno. Os três passos essenciais para a aprendizagem da língua são: (a) memorização prévia de uma lista de palavras, (b) conhecimento das regras necessárias para juntar essas palavras em frases e (c) exercícios de tradução e versão (tema). É uma abordagem dedutiva, partindo sempre da regra para o exemplo (Leffa, 2016, p. 23-24).

O Método da Gramática-Tradução (AGT) era utilizado para o estudo de línguas clássicas, pois a apreensão das línguas grega e latina não era um fim em si mesmas, ou seja, não eram línguas utilizadas para fins de comunicação como conhecemos atualmente, tendo em vista que sua comunidade de falantes nativos feneceu ao longo do tempo, conforme atestam os registros históricos. Portanto, o estudo do grego e do latim era visto essencialmente como uma atividade intelectual, servindo como uma forma de exercitar o raciocínio lógico que incluía matemática e filosofia.

[...] O também conhecido Método Clássico foi desenvolvido na Prússia, no final do século 18, ainda que alguns autores defendam que o método já era utilizado anteriormente. O objetivo era a leitura e a interpretação de textos através do estudo da gramática, com o uso de dicionários. Além disso, visava levar o aluno a apreciar a cultura e a literatura do povo cuja língua estudava. Entretanto, de acordo com Cook (2003), essa meta estava muito distante da realidade das escolas, onde a aprendizagem ficava limitada ao ensino de regras gramaticais e listas de palavras (Grandi, 2017, p. 20).

Nesse sentido, aprender línguas clássicas, na perspectiva da imagem atribuída ao estudo destes idiomas, era entender o sistema linguístico como forma de compreender sua estrutura lógica como alvo para entender a cultura ao qual esses idiomas pertenciam e compará-las com a língua materna a partir de sua estrutura semântico-sintática. O estudo da literatura greco-romana servia apenas como base para a apreensão das formas corretas de estruturação do idioma.

Apesar das críticas, a utilização do também chamado Método Clássico é utilizado ainda hoje com adaptações às atuais demandas e ao contexto sociocultural imperantes. Richards e Rodgers (2001, p.6) ressaltam essa crítica ao afirmarem que

O Método Clássico é lembrado com desgosto por milhares de estudantes, para os quais o aprendizado de uma língua estrangeira significava uma experiência tediosa de memorização de infinitas listas de gramática e vocabulário em tentativas de produzir traduções perfeitas de prosa empolada ou literária.

A mudança na concepção do ensino de línguas estrangeiras começou a ser repensado com o movimento de intelectuais da área principalmente na Alemanha com a publicação do manifesto *Der Sprachunterricht muss umkehren* (O ensino de línguas tem de mudar) de Wilhelm Viëtor, professor da Universidade de Marburg. Sua insatisfação refletia as angústias dos professores de línguas estrangeiras que percebiam a necessidade de uma atualização metodológica convergente ao momento histórico que vivenciavam.

Viëtor defendia a ideia de que uma língua viva não pode ser apreendida como uma língua que já não é mais falada por uma comunidade linguística, como era o caso do latim e do grego. Para ele, o papel da língua materna no aprendizado da língua estrangeira deveria ser o menor possível. A língua materna não deveria de modo algum ser comparado com a língua alvo. Esse método está intimamente relacionado com o nome das escolas de idiomas mundialmente conhecida Berlitz, e também é conhecida por isso como método Berlitz. [...] constatou-se uma maior necessidade de que os aprendizes das línguas estrangeiras fossem capazes efetivamente de dominar a língua falada (Almeida Filho, 2021, p. 20-21).

Os contatos interculturais ao final do século XIX se tornavam mais acessíveis devidos aos crescentes avanços tecnológicos, principalmente nos transportes que propiciavam maiores possibilidades de locomoção a lugares diferentes, propiciando maiores possibilidades de contato com culturas linguísticas diferentes. Os textos utilizados para instrumentos pedagógicos de contato com o idioma foram sendo substituídos por textos mais simples, com temáticas que abordavam o cotidiano do país ao qual o idioma pertencia. Como a proposta teórica abarcava aproximar a língua da realidade vivenciada pelo falante, o desenvolvimento da oralidade é posto em pauta com foco nas potencialidades comunicativas do idioma. Diferentemente do que acontecia com as línguas clássicas, a língua estrangeira deixa de ser aprendida apenas como um exercício intelectual e assim passa a estar mais próxima do falante.

## **2.2 O Método Direto**

Ao mesmo tempo em que as estruturas pedagógicas eram repensadas a partir do método Berlitz,<sup>2</sup> outra proposta metodológica estava em voga, sendo ela tão antiga quanto o Método da Gramática-Tradução (AGT).

A Abordagem Direta (AD) é quase tão antiga quanto a AGT. Surgiu como uma reação a esta e evidências de seu uso datam do início do século XVI. O caso de Montaigne, o famoso ensaísta francês, que já na década de 1530 aprendeu latim pelo método direto, é citado pelos defensores da AD como um exemplo de seu sucesso. Enquanto que a AGT sofreu sempre severas críticas, sem nenhum nome importante ligado a ela (é até mais fácil citar pessoas que se destacaram por ataques à abordagem, como Vietor no século XIX na Alemanha) – a AD teve grandes defensores (Harold Palmer, Otto Jespersen, Emile de Sauzé etc.). A primeira escola Berlitz, fundada nos Estados Unidos em 1878, é um exemplo do sucesso comercial da abordagem. A oficialização do método direto na Bélgica (1895), França (1902) e Alemanha (1902), obrigando seu uso nas escolas públicas, atesta o prestígio Língua Estrangeira 25 de que gozava a abordagem no início do século. Harold Palmer, na Inglaterra, batizou-o de “Método Científico”, inaugurando um epíteto que mais tarde seria reivindicado por vários outros métodos (Leffa, 2016, p. 24-25).

A obrigatoriedade do Método Direto (AD) no contexto alemão reflete o panorama de modificações nos quais a sociedade mundial estava vivenciando. A proximidade da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), a eclosão mais intensa do comércio, o desenvolvimento técnico-científico foram alguns acontecimentos que influenciaram a adoção desta proposta pedagógica que respondia mais às demandas sociais diante dos primeiros anos do século XX. O contexto político refletia um clima de forte tensão diante do contexto das relações diplomáticas entre as potências econômicas. Tal contexto exigia dos aprendizes de língua inglesa o desenvolvimento da oralidade. A língua materna não seria mais a referência na aquisição linguística, cujas referências culturais deveriam ser feitas exclusivamente no idioma alvo.

No Método Direto, a gramática deveria ser aprendida de forma indutiva, ou seja, através do uso da língua-alvo. Basicamente, a transmissão do significado é realizada através de gestos, objetos reais e gravuras, nunca de tradução. O aluno deve aprender a pensar na língua. Contudo, as aulas e livros eram formados por frases artificiais e descontextualizadas, sem correspondência na vida real dos estudantes (Grandi, 2017 p.20).

O Método Direto surge como uma resposta contrária ao Método de Gramática-Tradução, sendo concebido a partir da técnica associativa como processo cognitivo e natural de associação que é oriunda da psicologia. Criado nos Estados Unidos foi desenvolvido para o

---

<sup>2</sup> No Método Berlitz as aulas são ministradas totalmente em inglês, ou seja, no idioma que será aprendido.

ensino de adultos nas escolas de línguas e após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918) se espalhou pelas demais escolas públicas. A falta de recursos e o número elevado de alunos foram as dificuldades que impossibilitaram que esta prática fosse colocada em ação de forma mais eficiente, (Veroneze, Carvalho, 2008). É interessante notar que nenhuma concepção de aprendizagem foi isenta de críticas, sofrendo-as inclusive contemporaneamente durante o processo de vigência. Segundo Sacristán, Perez-Gómez (2000, p. 29) essa perspectiva pedagógica é um “um processo cego e mecânico de associações de estímulos e respostas, provocado e determinado pelas condições externas, ignorando a intervenção mediadora de variáveis referentes à estrutura interna”. O Método Direto foi a referência para o Método Audiolingual. As críticas relacionadas ao Método Direto referem-se à falta de contextualização em que as estruturas linguísticas são expostas no processo de ensino devido ao fato de carecer de uma base metodológica consolidada. Tal lacuna é preenchida pelo Método Audiolingual.

### **2.3 O Método Audiolingual**

O Método Audiolingual é criado nos Estados Unidos diante de um contexto histórico marcado pela Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Possui base teórica ancorada na linguística com o Estruturalismo Americano que dá à Linguística a perspectiva de estudar as estruturas de um idioma a partir da oralidade e na Psicologia com o Behaviorismo, na perspectiva de que o indivíduo responde por estímulo e resposta e de que suas ações possam ser quantificáveis e mensuráveis a partir da observação de seu comportamento. Utilizando-se deste suporte teórico advindo de outras áreas do conhecimento, vários linguistas e falantes nativos foram chamados para auxiliar na criação do Método Audiolingual objetivando criar uma quantidade de falantes em línguas estrangeiras que pudessem suprir as demandas do exército americano de forma mais rápida possível, tendo em vista a escassez de pessoas capacitadas que pudessem estabelecer comunicação das missões de guerra com países estrangeiros. Neste sentido

A entrada dos Estados Unidos na Segunda Guerra teve um efeito significativo em seu ensino de línguas. Para suprir o governo americano com profissionais fluentes em alemão, francês, italiano, mandarim, japonês, malaio, dentre outras línguas, e que pudessem trabalhar como intérpretes, assistentes de criptografia e tradutores, era necessário estabelecer um programa especial de treinamento em línguas. O governo encomendou de universidades americanas o desenvolvimento de programas de línguas para o pessoal militar. Assim, o Army Specialized Training Program (ASTP) foi estabelecido em 1942. Cinquenta e cinco universidades estavam envolvidas no programa até o início de 1943 (Richards; Rodgers, 1982, p.44).

A língua era vista como uma introjeção de hábitos e não de regras a serem memorizadas.

O método é guiado pelos seguintes princípios: (1) deve-se aprender a língua e não sobre a língua; (2) as estruturas devem vir em uma sequência gramatical; (3) as estruturas devem ser praticadas até serem automatizadas; (4) as regras gramaticais devem ser aprendidas intuitivamente através de analogia; (5) os hábitos linguísticos são formados pela saturação da prática (Paiva, 2006, p. 129).

De acordo com Almeida Filho (2021, p. 21-22), linguistas como Leonard Bloomfield (1887- 1949) defendem que o estudo da língua deve ser fundamentado na análise descritiva de sua estrutura, com um foco especial na oralidade. Essa abordagem não apenas permitiu uma compreensão mais profunda das nuances linguísticas, mas também foi crucial para o desenvolvimento do Estruturalismo Americano, que se consolidou como uma corrente influente no campo da linguística no século XX.

Já que a estrutura da língua falada era o mais importante, foram desenvolvidos exercícios que serviam de modelo para a repetição – os chamados drills. Essa concepção do aprendizado de regras através da imitação de modelos foi influenciada e corroborada pelo Behaviorismo, cujo maior expoente foi Skinner. Os princípios de estímulo e reação por ele desenvolvidos estão na base do Método Audiolingual. O Método Audiolingual privilegia claramente as chamadas habilidades primárias: ouvir e falar, em detrimento das habilidades secundárias: escrever e ler. (Almeida Filho, 2021, p. 21-22).

Tal base teórica atribuiu ao Método Audiolingual uma distância ainda maior dos métodos tradicionais tendo em vista que os textos se distanciaram cada vez mais da temática literária, aproximando-se mais do cotidiano e de elementos culturais voltados ao idioma alvo. Nesta perspectiva essencialmente formal da língua,

O método Audiolingual tem foco na língua enquanto código, e não comunicação. Ou seja, a forma e as estruturas são bastante importantes na aprendizagem, já que, dentro desse método, aprender uma língua consiste em dominar os blocos construtivos e saber usar as regras através das quais esses blocos são combinados. Como a ideia é a decodificação de palavras, aspectos estruturais da língua e ampliação de vocabulário, alguns críticos diziam que a prática fazia com que os aprendizes adquirissem hábitos automatizados e que alguns estudantes tinham dificuldade em passar do automatismo à expressão espontânea da língua em situações reais. Há muita repetição e respostas automáticas, e pouca comunicação efetiva (Grandi, 2017, p. 20).

A aprendizagem focada na assimilação de estruturas e aquisição semântica de repertório vocabular é uma característica importante deste método, cujo direcionamento de aprendizagem se apresenta mais voltado à estrutura linguística e não ao aspecto comunicacional do idioma.

## 2.4 O Método Audiovisual

Paralelamente ao desenvolvimento do Método Audiolingual nos EUA, na Europa foi desenvolvido o Método Audiovisual. Neste contexto,

O método audiovisual pode ser entendido como uma variação do método Audiolingual, dadas as semelhanças de procedimentos e as teorias de ensino em que ambos se apoiam. Portanto, para que possamos entender os princípios em que se baseia o método audiovisual torna-se fundamental um breve apanhado acerca do audiolingualismo e como este foi tomado como base para aquele. (...) A este método, que apresenta princípios semelhantes aos dos métodos Audiolingual norte-americano e do ensino situacional de línguas desenvolvido por linguistas aplicados britânicos, é dado o nome de método audiovisual (...). Baseado em estímulos fornecidos pela associação de figuras a sentenças o aluno é estimulado a repetir sentenças onde são empregados os aspectos sintáticos e lexicais que devem ser aprendidos em cada lição (Uchôa- Fernandes, 2004, p.11.13).

Tal método se arregimenta na concepção behaviorista própria do Método Audiolingual, associando sentenças a imagens, atribuindo maior destaque ao contexto comunicacional através das funções da linguagem.

Percebemos que o aumento de aprendizes em língua estrangeira cuja elevação gradativa já ocorria no período entre a Antiguidade e o início do século XX, continuará ampliando-se ainda mais a partir da Segunda Guerra Mundial (1939-1945). O desenvolvimento técnico científico teve uma influência crucial nesse processo potencializado pelo estímulo financeiro recebido pelas principais universidades dos países mais ricos ao redor do mundo na criação de projetos, bolsas de estudos, pesquisas científicas e cursos de línguas estrangeiras. O fenômeno da Globalização a partir da década de 70 do século XX é um outro fator preponderante nesse processo pois possibilitou um maior intercâmbio entre países que se efetivou desde as áreas de telecomunicações e transportes.

## 2.5 A Sugestologia de Lozanov

A Sugestologia de Lozanov é um método criado na Bulgária por Georgi Lozanov em meados dos anos 70 e tem como base o desenvolvimento dos processos psíquicos de aprendizagem focalizados na memorização. Ao sermos influenciados pelo meio, esse método tem como objetivo superar as barreiras psicológicas do próprio aprendiz e assim desenvolver sua performance de aprendizagem utilizando recursos que sugerem ao inconsciente do aluno habilidades de memorização através de uma referência emocional. Para Lozanov, as normas sociais transcendem o nível consciente de percepção e impingem marcas psicológicas ao

aprendente capazes de limitar a capacidade de aprender. Para aumentar a performance de aprendizagem, é necessário ativar os recursos psicológicos para impulsionar a apreensão do idioma alvo:

Em toda esta variedade de inter-relações sugestivas entre o homem e seu ambiente, a Sugestologia deve procurar identificar de forma mais precisa quando e quais estímulos são positivos para determinada pessoa, e quando e quais são negativos. Somente então, se a sociedade conseguir achar a força e o poder necessários para defini-los, o desenvolvimento da personalidade será organizado em bases científicas construtivas (Lozanov, 1978, p. 53).

Atividades com apelo emocional podem suggestionar a aprendizagem a partir da ativação das conexões mentais responsáveis pelo processo de apreensão de uma nova língua como dramatizações de situações improvisadas, leitura ao ritmo de músicas, visualizações de imagens com olhos fechados, decoração da sala são algumas das propostas de atividades pedagógicas que podem estimular a aprendizagem (Larsen-Freeman, 1986). Esse método é criticado pois nem sempre as salas de aula apresentam recursos necessários para a aplicação das atividades metodológicas propostas além de ser um método focado excessivamente na memorização, embora nos faça refletir sobre a importância das habilidades mentais e o quão relevantes são no processo de aprendizagem.

As características referentes à Sugestologia referem-se a sugestão ao inconsciente de elementos visuais e sonoros dentro do ambiente de aprendizagem, de forma que o aluno possa assimilar o conteúdo através do processo de memorização. Tal memorização se daria numa situação desprovida de estresse em que o aluno assimilaria o conhecimento na memória de longo prazo. O processo de aprendizagem se daria num ambiente cercado de elementos visuais e sonoros mais lúdicos, vinculando o prazer sensorial ao vínculo do aluno com o conhecimento, favorecendo o processo de aprendizagem.

## **2.6 O Método Silencioso (The Silent Way)**

O Método Silencioso (*The Silent Way*) foi criado na década de 70 nos Estados Unidos e tem como objetivo estimular o aprendizado linguístico a partir da descoberta do conhecimento por meio de ação autônoma do estudante de forma que ele próprio gerencie sua aprendizagem a partir de uma incitação feita pelo professor que o estimule a resolução da atividade proposta pelo professor. O professor propõe exemplos e situações e o aluno tem de descobrir as regras que conectam ou regem os exemplos mostrados pelo docente. O estímulo ao raciocínio do aluno

é uma das questões - chave que pode ser acessada a partir do silêncio do professor no momento em que o aprendiz é estimulado a criar regras sobre o conteúdo aprendido. Desta forma, os alunos são conduzidos a criar frases, criando estruturas sintáticas a partir do problema explicitado com o mínimo de pistas oralizadas pelo professor Larsen-Freeman (1986) sobre o Método Silencioso discorre que

Sua abordagem é bastante estrutural, o que o torna um pouco inusitado uma vez que a língua é ensinada através de sentenças que são apresentadas com blocos coloridos, onde cada peça representa uma parte da frase e sua complexidade gramatical. Esse método vê a aprendizagem como uma atividade criativa, de descobertas e resolução de problemas, na qual o aluno precisa ser o protagonista (Santos; Nunes, 2018 p.7-8).

De acordo com Brown (2007), o distanciamento do professor torna impossível a comunicação, podendo impedir a compreensão de como o aluno pode cumprir a tarefa demandada pelo professor, mas a inserção da descoberta no processo de aprendizagem é um ponto salutar a ser acrescentado na prática das atividades em sala de aula.

## **2.7 O Método Natural**

O Método Natural foi criado pelos linguistas Stephen Krashen e Tracy D. Terrell e é baseado no processo de aquisição natural do idioma a partir da escuta. Nesta perspectiva, são assimilados inconscientemente as regras internas do idioma e a performance oral começa a surgir de forma espontânea.

As crianças podem estar construindo competências através do que escutam, e vários estudos recentes implicam que menos insistência em desempenho por via oral precoce pode ser rentável para crianças e adultos que estudam segundas línguas em contextos formais (Krashen, 1981, p. 72).

A consciência sintática e semântica é criada espontaneamente, sem quaisquer cobranças por performance comunicativa pois a oralidade vai se construindo a partir da reprodução de situações reais do cotidiano como conversações diárias e outras circunstâncias que estimulem a criação de habilidades de comunicação.

Em contraste com a Abordagem Oral, que priorizava a memorização de diálogos modelados em situações cotidianas com o intuito de internalizá-los e transformá-los em hábitos reais de comunicação, os estudos linguísticos começaram a reorientar suas investigações em direção a novas metodologias de ensino. Até a década de 1960, a concepção de língua predominante

estava centrada na estrutura sintático-semântica, levando a uma visão da aprendizagem de um novo idioma como algo estritamente ligado à aplicação de métodos tradicionais.

No entanto, com o avanço das pesquisas, a língua passou a ser compreendida como um fenômeno social, um elemento fundamental da comunicação e um evento sociocomunicativo. Essa nova perspectiva trouxe inovações significativas para o ensino de idiomas, permitindo uma abordagem mais integrada e contextualizada do aprendizado linguístico. Conforme Leffa (1988) destaca, essa transição teórica não apenas redefiniu os objetivos do ensino de línguas, mas também enfatizou a importância das interações sociais e do uso prático da língua no cotidiano.

Enquanto que no audiolingualismo o ensino da língua se concentrava no código, amplamente descrito durante os vários anos do estruturalismo, a nova abordagem enfatizava a semântica da língua, descrita fragmentariamente em alguns estudos esparsos. Daí que o primeiro desafio dos metodólogos foi elaborar um inventário das noções e funções que normalmente se expressam através da língua. O objetivo não era descrever a forma da língua, mas aquilo que se faz através da língua (Leffa, 1988, p. 19).

Esse perfil de ensino baseado na comunicação e na negociação de sentidos em torno de temas interessantes para os aprendentes fazem parte da Abordagem Comunicativa. A linguagem passa a ser vista como uma ação social mais viva e dinâmica e não apenas como um código semântico submisso a regras científicas de estruturação sintática. Nesta perspectiva, a Abordagem Comunicativa estimula o desenvolvimento das quatro habilidades que são ouvir, falar, ler e escrever, considerando o idioma em sua função interativa e comunicacional. De acordo com Vygotsky (1989), a interação social é uma etapa importante pois estimula o desenvolvimento cognitivo e contribui para a maturação do conhecimento atribuindo a ele uma carga de aprendizado significativo. Além de privilegiar a interação social, esta abordagem dialoga com uma característica cara ao ensino de línguas, que é o diálogo entre culturas, chamado de interculturalidade:

O fato de se entender que o contato entre duas pessoas de línguas diferentes é sempre mediado pelas duas visões de mundo – as duas “lentes” (...) e que a compreensão de tal fato deve ser feita de ambos os lados, e que tal fato deve ser levado em consideração no contexto de sala de aula, como forma de preparar o aluno para o encontro real com os falantes da língua-alvo. O professor deve ter em mente que o aluno poderá entender uma situação aparentemente banal como ofensiva ou estranha e que o conhecimento da cultura do aprendiz é importante para que a cultura-alvo seja interpretada satisfatoriamente (Almeida Filho, 2021, p. 23-24).

É importante ressaltar que a consideração das estruturas sintáticas de um idioma não é desprezada por esta abordagem, mas ela é vista de um ponto de vista da ação social e analisada a partir das situações comunicativas aos quais serão direcionadas a interação social. Desta forma, o meio pela qual o professor organiza as atividades comunicativas e as dinâmicas de grupo é muito importante para a construção do conhecimento linguístico. Entretanto, as constantes reflexões a respeito dos métodos a partir de meados da década de 90, constataram que estas concepções pedagógicas pendentes ora para a prescrição autoritária, ora tendentes a uma imprecisão metodológica conduzem a uma reavaliação conceitual dos métodos em sua aplicabilidade. Tal panorama conduz à Era pós-método.

## **2.8 A Era Pós-método**

A Era pós-método está situada dentro de discussões sobre as metodologias como uma prática formulaica que oferece ao professor as mesmas práticas pedagógicas, sejam quaisquer que foram as situações, independentemente do perfil do aprendiz. De acordo com Kumaravadivelu (2003), o pós-método vai além dos instrumentos da sala de aula como espaço físico ou de estratégias didáticas, pois concebe o ensino como “um amplo leque de experiências histórico-políticas e socioculturais que influenciam direta ou indiretamente na educação da língua estrangeira”. É a partir dessa concepção que se torna importante considerarmos as referências socioculturais que trazem os alunos: sua forma de aprender, seus interesses e regionalidades.

A partir de um diálogo permanente entre professor e aluno, é construído um ambiente propício para a aprendizagem considerando a identidade cultural do educando. Esta perspectiva nos faz refletir sobre o pós-método como “um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método” (Kumaravadivelu, 2006, p. 28). Essa dinâmica de diálogo permanente entre educador e educando possibilita uma discussão mais democrática sobre a construção metodológica de ensino no momento em que o professor pode se utilizar de estratégias metodológicas que contribuam para a formação de seus alunos partindo de seus interesses e contextos de vivência. Tal momento é enriquecedor para ambos e pode tornar o aprendizado significativo, pois “O professor em conjunto com o aluno pode propiciar um ambiente onde a língua estrangeira passa a servir de instrumento para promover a comunicação” (Silva, 2008, p.8). O que está em voga não é exatamente o fim dos métodos, mas uma reavaliação deles utilizando seus aspectos positivos e transcendendo seus aspectos disfuncionais, sempre numa atitude de constante diálogo com os educandos sobre seus

objetivos, motivações e seu contexto político, histórico e cultural. Tal atitude abrirá possibilidade para uma identificação do aluno com o objeto de conhecimento a ser ministrado, sempre numa perspectiva protagonizadora.

No contexto educacional, torna-se fundamental entendermos a realidade da prática pedagógica ao perfil histórico e social vivenciado pela concepção educacional na perspectiva de que a educação é um processo continuamente mutável. O Brasil, entretanto, não seguia as metodologias de ensino na mesma intensidade ou sincronia em que eles iam sendo elaborados ao redor do globo. O método direto, por exemplo só seria aplicado em 1931, muito tempo depois de ter sido implantado na Europa. Desde o séx. XIX até meados do sec. XX, Muitas vezes, havia apenas a transcrição das ações que eram executadas em terras estrangeiras para o contexto brasileiro sem nenhuma análise prévia das condições socioculturais para a adequação de tais práticas pedagógicas.

É óbvio que um país não pode viver fechado dentro de si mesmo, mas parece que ao invés de incorporar aspectos de outras culturas à nossa, o que fazemos muitas vezes é submeter nossa cultura às outras. Isso fica mais evidente no caso da língua estrangeira, uma questão extremamente delicada, onde nem sempre fica claro se estudamos uma língua para servir ao nosso país ou servir aos interesses dos outros. Historicamente o que aconteceu com o ensino de línguas no Brasil tem sido um eco do que aconteceu em outros países, geralmente com um retardo de alguns decênios, tanto em termos de conteúdo (línguas escolhidas) como de metodologia (método da tradução, método direto, etc.). O método direto, por exemplo, foi introduzido no Brasil em 1931, ou seja, 30 anos depois de sua implementação na França (Leffa, 1999, p. 23).

O ensino de línguas se inicia no Brasil com a chegada dos portugueses no contexto da colonização indígena em 1549. Os padres Jesuítas iniciaram um processo de catequização indígena, de modo a atraí-los para a igreja católica. Para isso, aprenderam a língua Tupi como tentativa de submetê-los às regras impostas pela Coroa Portuguesa. Conhecendo o Tupi, seria mais fácil comunicar e convertê-los ao cristianismo, ensinando aos catequizados o português. A metodologia utilizada pelos jesuítas, segundo Gomes (2009), era o Método da Gramática-Tradução, embora não existisse um ensino formal.

Oficialmente, o ensino de línguas estrangeiras começa por decreto assinado pelo Príncipe Regente de Portugal ordenando a construção de uma escola de língua francesa e outra de língua inglesa. Porém o ensino só se intensifica na época imperial, utilizando ainda como prática o Método Gramática- Tradução.

Em 1931, o Colégio Pedro II é a instituição que implanta o Método Direto como prática de ensino de línguas estrangeiras. Entretanto pelo fato de os professores não alçarem boa fluência o método demorou a expandir-se ao contrário do que acontecia nos cursos livres de

idiomas. De acordo com Brown (2007, p.22), “quase todo método pode ser bem sucedido quando clientes estão dispostos a pagar um valor alto por turmas pequenas, atenção individual e estudo intensivo”. As escolas, porém, voltaram ao uso do Método de Gramática-Tradução ou focaram na compreensão textual, leitura e oralidade. Poucos discutem as metodologias até a década de 90 quando há uma tendência à discussão sobre a realidade do ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Almeida Filho (2001), “a cena cotidiana de ensino de línguas no país, além de díspar entre as regiões, é igualmente diversa quando consideramos o tipo de escola e a realidade de alguns nichos”. A partir deste período as discussões se intensificaram, inclusive sobre a Era pós-método e suas alternativas pedagógicas.

Diante do contexto de constante revolução tecnológica aliado a uma velocidade por meio da qual a informação é produzida e divulgada, apresenta-se globalmente uma realidade de inovação intermitente em vários setores da vida em sociedade, considerando não apenas o mundo do trabalho, mas a forma como as pessoas se relacionam entre si. Esse impacto, que tem como causa também a revolução tecnológica, traz para a educação seu reflexo, gerando a necessidade de um aparato tecnológico mais inovador e diferente do que vinha sendo aplicado até então. Neste contexto, a perspectiva da educação bancária não responde aos anseios sociais encontrados na atualidade. O filósofo, pedagogo e educador Paulo Freire (1921-1997) também se opunha já a essa educação bancária, sendo favorável a uma pedagogia contextual que dialoga com as demandas sociais e que encontre identificação com as experiências vivenciais dos grupos sociais, tornando a aquisição do conhecimento mais significativo pois adquire relação com o cotidiano dos sujeitos. As modificações causadas pelas inovações tecnológicas trouxeram ao comportamento humano uma necessidade constante pelo dinamismo, numa perspectiva mais inquietante em relação à realidade circundante. Nesse sentido, o aluno, egresso desse contexto, empreende essa demanda, manifestando-a em sua necessidade de aprendizagem de forma mais inquisidora, um panorama de protagonismo que questionará quaisquer ideias preconcebidas, estando expressas inclusive as técnicas de ensino preexistentes. Tal protagonismo contempla um novo contexto metodológico que abarca a criação das metodologias ativas numa dimensão inédita de questionamento das bases teóricas existentes no ensino de língua inglesa, conforme veremos no capítulo a seguir.

### **3 METODOLOGIAS ATIVAS – UM REFLEXO DE UM NOVO PANORAMA EDUCACIONAL**

O contexto de surgimento das metodologias ativas não se baseia num fenômeno histórico recente. É um processo que foi se perfazendo ao longo dos anos, lenta e intermitentemente, acompanhando as configurações sociais diante dos eventos históricos e suas repercussões globais. Para alcançar o patamar do protagonismo do aluno na perspectiva da horizontalidade das relações entre o discente e professor nas metodologias ativas num contexto de diálogo com o pós-método, ao inserir as condições pedagógicas adequadas às especificidades demandadas pelo aluno, foi necessária uma reavaliação das pedagogias de ensino. Nesse sentido, podemos entender que a relação entre as metodologias ativas e o pós-método abarcaram as influências sócio-históricas entregando ao aprendente uma abordagem do conhecimento mais contextual à realidade social dos alunos. Acompanhando a revolução técnico-científica, que se intensificou ainda mais em fins do século XIX, principalmente na Europa (em países como Inglaterra e França, por exemplo) com a solidificação da ideologia capitalista e colapso dos regimes imperiais nas mais diferentes localidades do globo, torna-se perceptível o impacto destes eventos também no sistema educacional. As elites financeiras ditavam as regras e demandavam maior quantidade de mão de obra especializada para o trabalho fabril e uma propensão maior a uma democratização do conhecimento que se tornava mais direcionada ao mercado de trabalho.

Os regimes imperiais de forte centralidade do poder na figura do monarca num exercício político de forte controle repressivo são substituídos por regimes mais democráticos e liberais que vão se espalhando mundialmente. Estas mudanças vão se refletindo na área educacional, cuja filosofia tradicional e conservadora que, outrora, marcara também os regimes políticos dão lugar a métodos menos impositivos. É importante ressaltar que esta mudança de uma filosofia clássica de aprendizagem de língua estrangeira para as outras subsequentes com perfil menos impositivo se deu de forma lenta e gradual, cada uma, a seu modo, retratando o perfil histórico em que a sociedade estava vivenciando ao longo dos anos. Esse estado de mudança, de fins do

século XIX para o século XX, foi muito significativo para os métodos de aprendizagem, tendo em vista que houve uma preocupação, mesmo que lenta, de pensar sobre como melhorar a aprendizagem e os fatores que podem estimular o ato de aprender. Tal concepção leva em referência um dos pressupostos do pós-método que é reunir condições pedagógicas favoráveis para a atuação dos professores como mediadores do ensino atribuindo ao aluno o protagonismo de sua aprendizagem ao colocá-lo como foco central na construção de seu próprio conhecimento conforme os pressupostos das metodologias ativas. Partindo deste movimento de transição

surgem, influenciadas pelos movimentos de reformas do século XIX e pelo retórico questionamento do modelo tradicional de ensino, as chamadas metodologias ativas de ensino-aprendizagem. Propõem-se a ser uma estratégia para a realização de um ensino mais significativo, favorecendo ao educando o desenvolvimento e o exercício da sua autonomia, de modo que se torne um sujeito mais preparado para atuar na transformação do mundo e da sua realidade. Com isso, almeja-se facilitar a ampliação das possibilidades de expressão e de encontro do educando enquanto sujeito no processo de educar e de aprender (Paiva, 2020, p. 14).

O momento de mudança política, na transição secular culminou no surgimento da Escola Nova que representou pedagogicamente esse movimento de transição cujo resultado se refletiu também nas concepções de aprendizagem. Iniciada nas últimas décadas do século XIX na Europa, foi consolidada principalmente após a Primeira Guerra Mundial (1914-1918), significando um reflexo da vitória das democracias liberais sobre os regimes conservadores. É importante ressaltar que a Escola Nova fornece as bases para uma reflexão sobre a didática de ensino, colocando o aluno para desenvolver o senso crítico numa perspectiva em que ele é o centro no processo de aprendizagem. Tal protagonismo é a base das metodologias ativas, pois o aluno deixa de ser apenas um receptáculo de conhecimento e passa a dialogar e desenvolver a relação com o meio social em que vive. Esse exercício crítico é uma importante referência para o desenvolvimento do pós-método tendo em vista que o percurso didático vivenciado pelo aprendiz o coloca numa posição de questionar os métodos tradicionais de ensino de forma que o professor através de sua autonomia didática vai adaptando sua metodologia, dotando-a de flexibilidade para atender as necessidades de aprendizagem do discente.

No Brasil, pensadores como Anísio Teixeira foi um dos representantes que trouxeram esta perspectiva pedagógica, sinalizando um ambiente educacional propício em nosso país. Neste contexto

O brasileiro Anísio Teixeira elaborou comentários sobre mudanças nos países onde essa democracia liberal já se instalara de longa data. Por exemplo, Inglaterra e França.

Ali, os sistemas de ensino foram unificados a fim de favorecerem os alunos carentes. Contudo, os alunos que desejassem frequentar escolas particulares recebiam o apoio de bolsa de estudos, numa flexibilidade que facilitava a livre transferência do sistema público ao sistema particular. Era um movimento educacional que se inseria no processo de industrialização e de desenvolvimento que os países centrais já viviam: abertos a estímulos ideológicos, buscavam orientação e meios, em vista de cobrir as necessidades de mão-de-obra produtiva e rendosa nas fábricas. À escola caberia equipar-se para atender ao contingente de trabalhadores, ao setor operário, e os países mais desenvolvidos incentivaram, portanto, a expansão da escola pública (1976). (Valle, Prestes, Santos, 2006, p.133).

Todo o contexto expresso, tanto no Brasil quanto no exterior, revela uma realidade tendente a novas percepções das demandas sociais que são expressas no cotidiano de sala de aula a partir de uma participação maior do discente durante as aulas, inclusive sobre a própria dinâmica de ensino que começa a incidir diretamente na necessidade de mudança metodológica resultante de uma melhoria qualitativa na aprendizagem, inclusive na perspectiva do ensino de línguas estrangeiras e da própria língua inglesa, conseqüentemente.

De acordo com (Teixeira, 2011), é importante mencionar que a Escola Nova incorporou esta nova configuração social e preparou as bases para as metodologias ativas pois a partir do modelo escolanovista, percebeu-se a relevância de uma convergência dialógica na aprendizagem no universo relacional entre professor e aluno. Essa tendência foi marcando uma nova forma de pensar as abordagens pedagógicas conforme as modificações sociais, causando a necessidade de questionar os métodos preexistentes culminando numa necessidade de flexibilidade metodológica que acompanhasse as demandas informacionais do aluno num percurso que resultará no pós-método e na sua intersecção pedagógica com as metodologias ativas. Nesse sentido colocar o aluno na centralidade do processo pedagógico de apreensão do conhecimento, sendo o professor o orientador do seu processo de aprendizagem.

As democracias liberais evocavam uma participação maior da população na construção das ações políticas. Tal participação deveria também refletir-se na sala de aula com o aluno exercendo um papel mais ativo durante o processo de ensino e aprendizagem. Tal protagonismo era fortemente apoiado pelo filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952), que influenciou fortemente tanto o movimento escolanovista americano quanto o brasileiro. Essa autonomia é o mote basilar das metodologias ativas conforme afirma Castro e Kieling (2021)

Essa concepção de ensino e aprendizagem surgiu muito antes das tecnologias digitais que modificaram nossa sociedade, com o movimento chamado Escola Nova, cujos pensadores como John Dewey e Édouard Claparède já defendiam uma metodologia de ensino centrada na aprendizagem pela experiência e no desenvolvimento da autonomia do aprendiz, algo que foi perdido em função da massificação da educação no formato mais tradicional de ensino (Castro e Kieling, 2021, p. 356).

A primeira referência explícita ao protagonismo do aluno se dá num texto de Édouard Claparède (1873 – 1940), neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil nascido em Genebra, que o publicou em 1931. Tal menção denota uma maior preocupação dos estudiosos em aprofundar os conhecimentos sobre a aprendizagem bem como as formas de acessá-la. Esse acesso se daria de forma mais significativa a partir da experiência do educando diante da utilização do conhecimento em situações práticas de comunicação e realização de atividades propostas pelo professor.

Do ponto de vista educativo, Dewey vê na educação um reflexo do exercício democrático, encarando-a como uma forma de vida social. De acordo com ele,

Quanto ao aspecto educativo, Dewey observa: a realização de uma forma de vida social, em que os interesses se interpenetram, e o progresso, ou readaptação, é de importante consideração, torna a comunhão democrática mais interessada que outras comunhões numa educação deliberada e sistemática. O amor da democracia pela educação é um fato “cediço”. Dewey explica de dois modos. Primeiro, uma explicação superficial: ‘que um governo que se funda no sufrágio popular não pode ser eficiente se aqueles que o elegem e que lhe obedecem não forem convenientemente educados. Segundo, acrescenta: uma vez repudiado o princípio da autoridade externa, à sociedade democrática se deve dar a aceitação e o interesse voluntários como substitutos, e unicamente a educação pode criá-los (Valle, Prestes, Santos, 2006, p. 135).

A ligação com a contextualidade que será refletida pedagogicamente na intersecção do pós-método com as metodologias ativas começa a se construir de forma latente ao analisarmos o processo histórico na qual está imersa a educação. Essa perspectiva inovadora e contrapositiva ao tradicionalismo pedagógico conversa explicitamente com a nomenclatura escolanovista advinda ainda dos últimos anos do século XIX:

surgiram na Europa diversas experiências pedagógicas que se propunham inovadoras denominadas “escolas novas”, organizando-se, em geral, através de “instituições escolares de vanguarda” (p. 789). Nesse sentido, a primeira instituição europeia que reúne estes princípios educacionais é a escola fundada por Cecil Reddie (1858-1932), na cidade inglesa de Abbotsholme. Apesar de seu caráter inovador – conjugava uma perspectiva menos nocionista, incorporando o interesse da criança e a vida em sociedade como pontos de partida, além da prática esportiva e trabalho manual, funcionando em tempo integral [...] (Brettas, Gomes, 2022, p. 326).

Apesar de não ser bem recebida na Inglaterra, essa iniciativa foi posta em prática em outras regiões europeias:

O francês Edmond Demolins (1852-1907), influenciado pela proposta inglesa, fundou em 1899 a École des Roches, na França, voltada para a formação de um indivíduo livre e integrado às demandas da sociedade contemporânea. Instalando-se em uma

estrutura campestre, articulava uma proposta de ensino que agregava tanto os saberes intelectuais, quanto a vivência em sociedade, orientada pelos “centros de interesse” [...] das crianças e o fazer como elemento essencial (Brettas, Gomes, 2022, p. 327).

O contexto de proliferação desta proposta continuava encontrando respaldo em contexto europeu, mesmo estando restrita apenas a escolas cujo acesso era limitado às elites sociais. É importante ressaltar que há neste contexto a emergência de uma formação teórica sólida do escolanovismo com o objetivo de auxiliar as ações pedagógicas. O surgimento de instituições como “Centro de Experimentação dos Métodos Educativos Ativos”, “Centro Internacional das Escolas Novas”, exerceram papel fundamental para a divulgação dos ideais escolanovistas, estimulando o interesse de profissionais da educação que buscavam novas formas de atuação pedagógica.

O envolvimento mais intenso de outras áreas de conhecimento como a psicologia em muito contribuiu para a formação epistemológica que desse respaldo a uma modificação mais profunda na perspectiva dos métodos de aprendizagem e do questionamento do ideário preconcebido sobre como se dá a aprendizagem no indivíduo. Um dos exemplos disso é a consideração da formação cognitiva do indivíduo desde a sua infância. Esse ineditismo vai em oposição ao fato de considerarmos as crianças como adultos em miniatura para enxergar o aprendiz e sua forma de aprender como resultante de um processo de maturação intelectual que se constrói gradativamente desde os seus primeiros anos de vida. De acordo com Jean Piaget (1896-1980), a psicologia exerce sua contribuição no momento em que estabelece atividades sensório-motoras para ativar esse desenvolvimento, sendo essa uma etapa importante pois desenvolve competência e habilidades para o desenvolvimento de recursos cognitivos de aprendizagem cada vez mais complexos. Eventos acadêmicos e revistas científicas cercavam-se de trabalhos temáticos sobre essa tendência, estimulando cada vez mais o interesse dos profissionais de educação sobre a Escola Nova.

Além desta perspectiva, Ovide Decroly (1871-1932) e Maria Montessori (1870-1952), que são intelectuais egressos da medicina, contribuíram muito para uma estruturação epistemológica mais abrangente do sujeito, enxergando-o como alguém mais ativo e participativo no processo de aprendizagem, iniciando suas pesquisas em crianças com deficiência intelectual. Decroly pensou na dimensão globalizadora da aprendizagem pois começou a perceber que as crianças, enxergavam o ambiente como um todo, fazendo comparações com experiências já vivenciadas. Montessori reforçou a relevância de atividades que estimulassem os sentidos, estimulando as noções de espaço e tridimensionalidade, cores e demais informações Cambi (1999); Aranha (2006). É importante mencionar como estas teóricas

contribuíram para a formação das inovações que culminaram embrionariamente no mote do que seria posteriormente as metodologias ativas

[...] as primeiras discussões teóricas e conceituais sobre metodologias ativas de aprendizagem datam do final do século XIX e início do século XX, durante o Movimento Escola Nova. Nesse contexto, teóricos como Lev Vigotski (1896-1934), enfatizavam a aprendizagem pela interação social. John Dewey (1859-1952), destacava a importância da aprendizagem pela experiência, sustentando que o fazer, a vivência e a experiência são fundamentais para a construção do conhecimento. David Ausubel (1918-2008), por sua vez, contribuiu com a ideia de aprendizagem significativa, que postula que a construção do conhecimento ocorre quando os conteúdos têm sentido para o aluno, que utiliza seus conhecimentos prévios como base para construir novos (Moraes, Terra, 2013 p.4).

Essa pedagogia que buscava colocar o educando como protagonista, o qual chamamos de pedagogia ativista, estava centrada na centralidade do fazer cujo objetivo era colocar atividades “no centro do trabalho escolar as atividades manuais, o jogo e o trabalho” (Cambi, 1999, p. 526). Essa pedagogia ativista é o cerne das metodologias ativas ao questionar o imperante tradicionalismo metodológico que desconsiderava o contexto social do aprendente e que vai no século XIX mudando essa concepção tradicionalista para uma pedagogia mais contextual.

A educação pelo trabalho é uma das propostas do pedagogo Célestin Freinet (1896-1966) que intencionava

propor enquanto ferramenta de ensino a instalação de uma tipografia na escola [...] em que os textos, assuntos a serem tratados, o planejamento para impressão e distribuição eram coordenados a partir das relações em classe. Não se tratava de uma simples impressão e escrita de textos de forma aleatória, mas eram frutos de intenso debate pedagógico em que as crianças buscavam harmonizar seus interesses, sob o olhar atento do professor, e exploravam soluções para os problemas que lhes eram colocados na dinâmica de confecção e socialização dos jornais com a comunidade. Igualmente, o suíço Adolphe Ferrière (1879-1961), um dos principais expoentes e divulgadores do movimento por meio de suas obras— “Escola Ativa” (1920), “A liberdade da criança na escola ativa” (1923), “Transformemos a escola” (1920), para citar algumas - defendia a importância da atividade como elemento fundante da aprendizagem, ao passo que estas seriam parte de “suas necessidades fundamentais” (CAMBI, 1999, p.530). Assim, caberia à escola e ao professor reinventarem-se, à luz das destas ideias, de modo a estimular o desenvolvimento infantil (Brettas, Gomes, 2022, p. 329).

O aparato teórico exemplificado pelos livros de Adolphe Ferrière bem como o esforço dos demais intelectuais ajudaram a solidificar teoricamente a Escola Nova, enxergando o aprendente como um indivíduo em constante processo de formação e um ser social cuja carga de experiência relacional interfere em sua forma de aprendizado. Por isso o estudo do ambiente que circunda o aprendente é tão importante, pois pode fornecer ao educador, os indícios que

podem levar o aluno à aprendizagem. A reordenação da classe em círculos, por exemplo dá uma dimensão menos hierarquizada e mais horizontal em que o professor se coloca na disposição de diálogo com o aluno acerca do objeto de estudo a ser discutido. É a partir deste processo interativo do professor com o educando e dele com seus colegas em trabalhos em grupo, que o vetor “socialização” é posto em prática e se torna um elemento muito importante no desenvolvimento do indivíduo, principalmente em sua infância, na perspectiva de maturação saudável de sua cognição. É a partir da socialização que o indivíduo convive com as diferenças e vive a partir da prática dos grupos de trabalho, a experiência de vivenciar a democracia. Nesse sentido,

Dewey atribuía razão mais profunda ao papel da democracia em educação. Sua vantagem vinha, para ele, de que a democracia concedia primado à aprendizagem da atividade realizada à luz da mais larga partilha possível da experiência pelo maior número possível de pessoas. Isso não pede apenas ampla liberdade de a fim de repartir a experiência, mas, também, a subversão das antigas barreiras de raças, classes ou seitas que perturbem a livre comunicação. Agindo segundo tais princípios, o mestre pode abandonar toda ideia de que é ditador, ou autocrata, na classe. A escola democrática repudia toda efetivação, pelas crianças, de atividades cuja significação não é partilhada senão pelo mestre que as comanda. (...) E os princípios democráticos que se aplicam na classe, aplicam-se, igualmente, a todo o sistema de administração escolar (Château: 1978, p. 299-300).

Considerando tal panorama, o evento histórico representativo da revolução técnico-científica que acabou modificando as relações sociais e conseqüentemente, a área educacional no mundo inteiro foi a Revolução Industrial em 1870, conforme afirma Souza, (2016):

nas últimas décadas do século XIX ocorreu uma reestruturação epistemológica na pedagogia por meio da contribuição de médicos e psicólogos (como Edouard Claparède, Ovide Decroly e Maria Montessori), psicofísicos (Stanley Hall, Alfred Binet) e sociólogos (em especial, Émile Durkheim) atentos à educação popular. Todos contribuíram com seus estudos para a construção de uma representação da escola nova como símbolo do ensino pela ação, do rompimento com o ensino verbal do professor em favor da aprendizagem ativa do aluno (Souza, 2016, p.145).

Esse estado de mudança aliado à conjunção de várias áreas do conhecimento, dá origem ao que chamamos de aprendizagens ativas cujos referenciais teóricos receberam contribuições dos

estudos de Vygotsky, Wallon e Gardner complementam tais teorias, trazendo a reflexão de um processo de ensino aprendizagem participativo e social, ancorado na construção do conhecimento. Outras teorias, como a de Ausubel, nos permitem refletir sobre a aprendizagem significativa, ou como para Piaget (considerado construtivista) com a ideia de que o aprendizado se dá por fases de desenvolvimento cognitivo do ser humano e que o conhecimento é construído pelo aprendiz (Cunha et al, 2022, s/p).

No Brasil, nos primeiros anos do século XX, havia um contexto de incentivo à urbanização que seguia a mudança de perfil econômico de agrário exportador para produtor de bens industrializados. Isso se evidencia mais fortemente entre os anos 20 e 30 do século XX. Para acompanhar o ritmo de industrialização em larga escala exigido pelo capitalismo industrial atrelado ao contexto belicoso alçado pela Primeira Guerra Mundial (1914 – 1918) e da Segunda Guerra Mundial (1939 – 1945), o Brasil foi estimulado a industrializar-se, voltando-se também para o abastecimento de seu mercado interno, tendo em vista que os países mais abastados estavam em contexto de guerra. Tal conjuntura demandou maiores quantidades de mão de obra e a necessidade de capacitá-los para o mundo do trabalho. Para atender tal demanda, seria necessário universalizar o acesso à escola até então destinado a grupos sociais elitistas.

Anísio Teixeira, jurista, intelectual, educador e escritor brasileiro, defendeu uma escola pública, laica e gratuita no Brasil. Seguindo a filosofia de Dewey, foi um dos pioneiros a estudar e teorizar sobre a possibilidade de uma escola com um perfil mais democrático. O pensamento de Dewey

revela sua relação com o método experimental nas ciências, com as ideias de evolução nas ciências biológicas, bem como sua relação com a reorganização industrial. Dewey passou a interessar-se, pois, pelas mudanças de matéria e método na educação, que esses desenvolvimentos determinavam. E foi nesse espírito que a Escola Nova ingressa no Brasil também. Havia aqui uma burguesia industrial disposta a abraçar o seu ideário. Cada um dos ideários escolanovistas tem de ser compreendido a partir da situação social e econômica em que foi gerado. No Brasil havia vontade, fazia tempo, de acelerar a industrialização. E já corriam rápidas as transformações que exigiam uma escola preparada para o “novo”, para a vida industrial. Passou-se a esta justificação: as desigualdades sociais poderiam ser superadas se houvesse escolarização adequada a promover a mobilidade social. Era a escola como representante da pedagogia liberal, pedagogia estreitamente ligada à teoria política e econômica da burguesia. Portanto, a corrente da Escola Nova já nascia convencida de que a verdadeira democracia poderia ser instaurada a partir da “escola redentora”. Expressão da “ilusão liberal”, segundo a qual todos garantiriam seu “lugar ao sol” se houvesse esforços e não faltasse o talento (Valle, Prestes, Santos, 2006, p. 136).

Anísio Teixeira após formação nos Estados Unidos e tendo recebido aulas com o próprio Dewey retorna ao Brasil na década de 20 propondo uma nova forma de pensar a Educação e ajuda a implementar a Escola Nova a partir dos ideais de uma democracia em consonância com os princípios liberais dentro do regime capitalista requeridos pela burguesia industrial brasileira. Anísio seguiu fielmente as ideias de Dewey e defendeu a educação como um modelo de estímulo à mobilidade social do indivíduo a partir de seu compromisso com a coletividade a partir de uma educação laica e capaz de expressar ao indivíduo a vivência da “expressão ética de vida” que as crianças e jovens experimentariam, de modo que “combatassem em suas vidas

toda forma de autoritarismo” (Pagni, 2005, p.3). Ao propor um ensino baseado em grupos de trabalho conforme apregoado por Celestin Freinet (1896 – 1966), Teixeira teorizava que a educação era o fator capaz de trazer as modificações necessárias para alçar o Brasil para ao patamar de modernização. Esse compromisso com a coletividade a partir de uma proposta pedagógica baseada na aprendizagem a partir da prática e da socialização experiencial do conhecimento e resolução de problemas estimularia no indivíduo uma propensão à solidariedade social. Seguindo a perspectiva de Dewey, Anísio Teixeira escreveu:

De fato, sendo a educação o resultado de uma interação, por meio da experiência, do organismo com o meio ambiente, a direção da atividade educativa é intrínseca ao próprio processo da atividade. Não pode haver atividade educativa, isto é, um reorganizar consciente da experiência, sem direção, sem governo, sem controle. Do contrário, a atividade não será educativa, mas caprichosa ou automática (Teixeira, 1936, p. 43).

Em seu cerne, há na tecedura epistemológica da Escola Nova uma perspectiva interdisciplinar e transgressora do que é o aprendente e de sua relação com a coletividade ao apregoar o desenvolvimento do senso crítico. É um pressuposto que alça um diálogo propício ao ato de ensinar e aos próprios métodos de ensino e suas bases formulaicas. No panorama brasileiro, assim como aconteceu nos demais países, as metodologias ativas vão se desenhando na conjuntura das reflexões pedagógicas dos intelectuais culminando, inclusive no contexto de ensino de língua inglesa, na reavaliação do tradicionalismo pedagógico e no que viria a ser a concepção futura do pós-método alguns anos depois.

O contexto da década de 1930 no Brasil seria muito importante, pois há um aumento nos índices populacionais dos grandes centros industriais advindos dos grandes fluxos migratórios atraídos pela oferta de trabalho e melhoria das condições de subsistência. A educação ainda não era estabelecida como um direito do cidadão, mas apenas uma ferramenta de capacitação da mão de obra que deveria ser controlada pelos grandes industriários, que exploravam ao máximo a custa de pagamento de baixos salários. Era a promessa vã da harmonia entre capitalismo e bem estar social desfazendo-se. A formação educacional, que antes era privilégio dos mais ricos até então passa a ser mais democratizada, mesmo que de forma menos plena do que era legado aos grupos sociais mais abastados.

Em 1932 foi publicado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: A reconstrução educacional no Brasil. Assinado pelos grandes intelectuais da época, incluindo o próprio Anísio Teixeira. O documento apontava muitas das diretrizes que conhecemos até hoje como a

instituição da escola pública e gratuita, formação universitária do professor e a divisão gradual em estágios em conformidade com o desenvolvimento cognitivo do aprendente. Neste contexto

o Manifesto dos pioneiros da educação nova, escrito por Fernando de Azevedo e assinado por educadores, artistas e intelectuais. Eles ficaram conhecidos como “reformadores da educação” e tinham por objetivo oferecer ao governo brasileiro e à população novas maneiras de ensinar e aprender. Essas propostas eram correspondentes às mudanças que estavam ocorrendo no campo das ciências em geral fora do Brasil e também às formas de produção em que o país estava sendo inserido, com o advento da industrialização pela substituição de importações (Vieira, 2020, p. 45).

Esse manifesto é a primeira iniciativa de discussão sobre a aproximação da educação da realidade do aluno, focalizando um currículo que evidenciasse a formação do aprendente e sua realidade social.

A Constituição Federal de 1946 e a 1ª Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) feita em 1961 estipulou as bases constitucionais de organização das instituições escolares e a função do Estado e dos Municípios na gestão das escolas. É a partir das modificações propostas pela Escola Nova que houve uma reavaliação dos métodos tradicionais em virtude da formação de um indivíduo mais integrado à realidade. Tais modificações são vistas até hoje e levam a uma discussão permanente sobre o compromisso social que deve ter o aprendente a respeito dos problemas sociais que vivencia e seu impacto na realidade que o circunda bem como os impactos em sua própria comunidade.

De acordo com Luiz (2021, p. 47), “A Escola Nova é um marco divisório na história da educação, redefinindo o campo da educação no Brasil, no início do século XX. A partir dela, novos conceitos e concepções foram construídos”. Tal referência é um elemento fundamental para entendermos a pedagogia ativa numa perspectiva inquisidora que nos leva a questionar as práticas atreladas ao conceito de metodologia de ensino em prol da formação de um indivíduo mais consciente de seu potencial de protagonista de seu fazer social numa perspectiva colaborativa para o bem estar social, seu, de sua comunidade e do seu país.

#### **4 As Metodologias ativas como decorrência da Pedagogia pós-método e a interface com as tecnologias**

A sociedade contemporânea presencia a emergência de uma mudança na forma como as relações sociais e as demandas informacionais são gestadas. A influência do uso do aparato tecnológico em muito contribui para esse contexto, afetando consideravelmente todas as esferas das relações sociais nos mais diversos ambientes em todos os lugares do globo. Ao nos reportarmos ao ambiente educacional, podemos presenciar tal realidade de forma peculiar. As relações sociais se tornaram muito mais dinâmicas e objetivas, modificando o perfil comportamental dos sujeitos que usufruem do ambiente escolar nos últimos anos. As instituições de ensino, por meio de seus profissionais, foram impelidas a investigar com atenção os sujeitos que atuam nos espaços sociais e o que guiam suas subjetividades e como essas percepções influenciam as atividades cognitivas relacionadas ao ato de aprender. Nesse sentido torna-se fundamental refletirmos sobre as metodologias de aprendizagem no contexto contemporâneo, em busca de práticas pedagógicas mais dinâmicas, inclusivas e conectadas às necessidades dos alunos do século XXI.

Diante disso, dois conceitos emergem como fundamentais: o “pós-método”, como crítica e superação dos métodos tradicionais de ensino, e as “metodologias ativas”, que promovem um maior protagonismo dos alunos no processo de construção de seu próprio conhecimento, numa relação mais dialógica e horizontalizada com o professor, sendo este um elemento fundamental no processo de construção do conhecimento do aluno ao selecionar conhecimentos que irão induzir o aluno a construir seu objeto de conhecimento de forma ativa e contextual aos problemas que o aluno enfrenta no meio que o circunda. No entanto, o fator que tem acelerado e potencializado essa convergência de ideias é o uso das tecnologias educacionais, que têm desempenhado um papel crucial na interface entre o pós-método e as metodologias ativas. Ao discutir as relações entre essas duas abordagens<sup>3</sup> e a função central que

---

<sup>3</sup> A utilização deste termo no contexto do pós método e das metodologias ativas é referente a um novo contexto de ensino e aprendizagem no contexto de estudo de línguas estrangeiras que traz o aluno como um membro capaz de refletir sobre o processo de construção de seu próprio conhecimento, e do professor como um colaborador

as tecnologias assumem na sua implementação e expansão, torna-se possível perceber como a combinação destas concepções de ensino contribuem para superar as limitações dos modelos tradicionais de ensino, promovendo uma prática pedagógica mais flexível, centrada numa relação horizontalizada na perspectiva da relação entre professor e aluno. Para entendermos as particularidades desta configuração pedagógica oriunda deste novo contexto influenciado pelas novas tecnologias, é necessário entender as bases teóricas destas abordagens de ensino.

No momento em que nos reportamos ao contexto de ensino como um todo e principalmente ao contexto das línguas estrangeiras, percebemos que as metodologias de ensino existentes não atendiam às demandas de uma sociedade que se tornou mais plural, oriundas de um novo perfil de sujeito voltado às necessidades do mercado de trabalho nos ditames da conjuntura neoliberal. Desde meados do século XX, os pesquisadores têm se debruçado sobre os impactos desta realidade no perfil dos discentes, de forma a pensar o ambiente escolar a partir desta nova dinâmica social:

Devido aos avanços das pesquisas da área e todas as controvérsias dos métodos e abordagens, pesquisadores no início da década de 1990 (Prabhu, 1990; Allwright, 1991) questionaram duramente a aplicabilidade de um único método como resposta para o ensino de línguas estrangeiras. Em 1994, Kumaravadivelu publicou no periódico TESOL Quarterly um artigo no qual estabelecia as bases do que ele chama de Condição Pós-Método. Ele define esta condição como "um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método" (p. 28). O ensino de LE tem sempre sofrido posição pendulares que ora tinham como foco o(a) professor(a), ora o aprendiz, e ora o processo de aprendizagem, entretanto, a tendência predominante era a de que havia um grupo que pensava no ensino e outro que ensinava. As decisões eram sempre tomadas pelos pesquisadores e aos(as) professores(as) cabia apenas acatá-las. Criava-se então um abismo entre a teoria e a prática (Silva, 2001 p. 4-5).

Ao pensarmos no pós-método, devemos observar que o sujeito não pode ser visto como um elemento individual e descontextualizado. O ato de aprender deve ser visto a partir de um ponto de vista global, considerando o sujeito como parte integrante do todo em que habita. O sujeito é visto como agente transformador do ambiente que o cerca e também de sua própria realidade. Suas ações impactam não só a ele mesmo, mas também ao ambiente que o circunda e isso deve ser considerado no momento de sua aprendizagem a partir da forma como o conhecimento é apresentado ao aprendente, numa perspectiva mais problematizadora e irmanada ao ambiente societário em que o sujeito habita. Kumaravadivelu (2001) destaca a importância de colocar o indivíduo como protagonista de processo de aprendizagem, inserindo-

---

importantíssimo neste processo, além de considerar o objeto de conhecimento a partir da vivência experienciada pelo próprio aprendente, em que o mesmo se apropria do conteúdo a partir de sua própria percepção de si mesmo e da realidade que o cerca na perspectiva de transformá-la.

o como um agente nas etapas de construção de seu próprio conhecimento além de torná-lo capaz de enxergar seu próprio papel na ambiência social em que está inserido como alguém capaz de transformá-lo:

ele indica algumas atitudes que devem ser tomadas pelo(a) professor(a), pelos seus/suas colegas de trabalho que podem auxiliar na tomada de maior responsabilidade, além de uma tomada de consciência por parte do(a) aluno(a) sobre seu processo de aprendizagem. O autor centrou seu estudo em três figuras que têm papéis fundamentais no processo de ensino/aprendizagem, os aprendizes, os(as) professores(as) e os formadores de professores(as), descrevendo a postura de cada um nesta nova condição. Nessa perspectiva, o papel do(a) professor(a) não se resume a selecionar conteúdo e escolher técnicas para aplicá-los, ele também pode possibilitar que os aprendizes reflitam sobre seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesses ela serve. O trabalho em duplas e grupos pode ajudar a formar uma comunidade na qual o aprendiz pode se conscientizar do seu papel e passar a encarar o trabalho em equipe sob uma nova ótica. O que parece mais interessante aqui é que o autor passa a destacar as questões sócio-políticas que envolvem o ensino em geral e conseqüentemente o ensino/aprendizagem de LE, vendo a prática pedagógica como instrumento para a construção da cidadania do(a) aluno(a) (Silva, 2001 p. 5-6).

No contexto pedagógico, o aprendente é visto como um sujeito ativo do processo de aprendizagem. Este aspecto nos fornece indícios que nos levam ao conceito de pós-método. De acordo com Kumaravadivelu (2001), “significa a busca de uma alternativa para o método, em detrimento de um método alternativo”. Quando nos referimos a método, consideramos:

um conjunto de especificações para a sala de aula geral e prescrito, para atingir objetivos linguísticos. Esses métodos estão relacionados aos papéis dos professores e aprendizes, seguidamente dos objetivos linguísticos, de conteúdo, materiais a serem utilizados, ordem dos assuntos na disciplina etc (Gaillard; Oliveira, 2018, p.6).

É importante considerarmos ainda que:

Métodos vão e vêm, alguns resistem ao tempo, outros desaparecem lentamente, já que fatores contextuais são fundamentais no processo de ensino, e se compreendermos isso, veremos que na verdade, todos têm uma contribuição a deixar nos estudos do ensino/aprendizagem de LE quando não adotados como as fórmulas mágicas que resolverão todos os nossos problemas (Gaillard; Oliveira, 2018, p.5).

Esse conjunto prescritivo concernente aos métodos se fundamenta numa perspectiva objetiva e reducionista que difere do que é a pluralidade cultural marcante da sociedade contemporânea. O próprio Kumaravadivelu (2001) faz uma breve reflexão a respeito comparando método e metodologia. De acordo com ele, método é a construção de uma teoria construída por acadêmicos, diferente da perspectiva de metodologia que se refere à pedagogia

peculiar utilizada pelo professor no contexto em que a realidade escolar exige. A concepção de metodologia está mais concernente ao que apregoa o pós-método:

[...] Das contradições inerentes entre o método, tal como conceituado pelos teóricos e pelo método realizado pelos profissionais, surgiu a necessidade de olhar para além da noção do próprio método. Do ponto de vista do teórico, cada método de ensino de línguas, na sua versão idealizada, consiste num conjunto único de princípios teóricos derivados de disciplinas de alimentação e um único conjunto de procedimentos de sala de aula dirigidos a professores de sala de aula (Kumaravadivelu 1994, p. 29).

A partir deste panorama, é possível conceituar o pós-método como uma resposta crítica à visão prescritiva e universal dos métodos tradicionais de ensino. O pós-método propõe uma ruptura com a ideia de que há uma única abordagem eficaz que pode ser aplicada de forma homogênea em todas as situações de ensino. Em vez disso, o pós-método defende uma pedagogia que valorize a particularidade, praticabilidade e possibilidade, onde o professor adapta sua prática às necessidades e características específicas dos alunos e do contexto.

Esses três aspectos fundamentam as bases teóricas da pedagogia pós-método. Nesse sentido,

O parâmetro da particularidade refere-se ao fato de que a pedagogia de línguas deve ser sensível ao grupo específico de professores e de alunos, aos objetivos e às particularidades do contexto institucional e do ambiente sociocultural. “A particularidade é o aspecto mais importante da Pedagogia Pós-Método” (2006, p. 171). Kumaravadivelu (2001, p. 539) afirma que “esse parâmetro está baseado na firme convicção de que toda pedagogia, assim como toda política, é local, e que ignorar as exigências locais significa ignorar as experiências vividas (Ortalle; Ferri; Silva, 2021, p.184).

O parâmetro da particularidade reconhece que cada sala de aula, cada aluno e cada contexto de ensino são únicos e demandam abordagens com objetivos específicos. A metodologia “deve ser sensível a um determinado grupo de professores que ensinam um determinado grupo de alunos que buscam um determinado conjunto de objetivos em busca de um contexto institucional específico dentro de um local específico.” (Kumaravadivelu, 2001, p. 538).

O parâmetro da particularidade procura despertar a consciência crítica do educando relacionado aos problemas de sua comunidade de vivência e as suas próprias ações no ambiente escolar bem como seu próprio desempenho. Seu contexto de vivência não pode ser desvinculado de sua performance enquanto educando, sendo os seus resultados uma consequência das influências do contexto social particular do educando. Nesta perspectiva, a

particularidade é um aspecto que dialoga diretamente com o próximo parâmetro o da praticidade. Nesta perspectiva,

O parâmetro da praticidade diz respeito à relação entre teoria e prática e tem como princípio a ruptura com a ideia de que os especialistas são produtores e os professores são consumidores de teorias (KUMARAVADIVELU, 2012, p. 13). Nesse sentido, o professor deve gerar teorias a partir de sua prática e deve colocar em prática o que teoriza. Para isso, é necessário oferecer ao professor ferramentas para que possa desenvolver autonomia para criar a própria teoria da prática sensível ao contexto, como a observação ou auto-observação da sala de aula, não apenas no que diz respeito às oportunidades de aprendizagem, mas também, a questões que extrapolam a sala de aula (Ortalle; Ferri; Silva, 2021, p. 78).

No parâmetro da praticidade, o professor deve ser um agente ativo na construção de estratégias pedagógicas, integrando a teoria com a prática cotidiana. A observação das práticas sociais dos alunos em sala de aula e suas manifestações são aspectos importantes para que o professor faça a sua leitura pedagógica do contexto expressivo dos alunos e desenvolva sua prática em um olhar sensível da realidade que ele vivencia no cotidiano da sala de aula. Sua interpretação da realidade se apresenta numa concepção em que ele se sente capaz de solidificar a prática pedagógica criada a partir da realidade, de forma a apreendê-la elaborando sua própria referência teórica. Isso só será possível a partir de um contexto que favoreça sua autonomia enquanto profissional para observar os fenômenos sociais ocorridos na sala de aula de forma a refletir pedagogicamente numa perspectiva que vai além do próprio ambiente escolar. Tal aspecto conduz ao próximo parâmetro: o da possibilidade.

Elaborado por Paulo Freire (1927 – 1997), o parâmetro da possibilidade enxerga o ato de educar e sua relação com a política, fornecendo instrumentos reflexivos necessários para pensar a realidade com o intuito de transformá-la. Tal concepção se efetiva a partir das relações de poder que transpassa a dinâmica das interações entre os grupos sociais. O ensino é o instrumento que faz o educando pensar sobre si mesmo e sobre a realidade que o cerca, considerando sua própria identidade e seu conhecimento de mundo. Deste modo é possível entender que:

[...] denúncia e anúncio, [...] não são palavras vazias, mas compromisso histórico. Por outro lado, a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige um conhecimento científico cada vez maior de tal sociedade e, de outro, o anúncio da nova sociedade demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada (Freire: 2015 [1981], p. 94).

Tais parâmetros refletem o panorama de múltiplo inerente aos sujeitos na sociedade contemporânea, cujas necessidades exigem um amparo metodológico capaz de conduzi-los a uma leitura de si mesmo e da realidade muito peculiares de uma sociedade cujas relações de

exploração e as demandas do mercado de trabalho estão cada vez mais imperantes. Essa conjuntura exige do profissional de educação, tanto o professor quanto o seu formador, uma leitura precisa da realidade de forma a entender que a conscientização crítica dos professores e alunos, pode conduzir o ensino a uma prática social que pode transformar realidades. Tal questão, na realidade experienciada por esta pesquisadora é vista no discurso dos alunos que enxergam como habitual a falta de recursos mínimos de sobrevivência como a alimentação diária ou a falta de oportunidades de trabalho para os pais. É dever do professor ter um olhar mais humano no seu exercício docente e garantir a qualidade de sua aula, garantindo a melhor relação possível com seu alunado.

#### **4.1 As Metodologias Ativas e o pós-método**

O protagonismo do aluno não exige do professor se seu papel como mediador intelectual do processo educacional. Seu olhar, dialógico com a pedagogia do pós-método e sensível para as manifestações expressivas dos educandos, é capaz de adaptar a prática metodológica às necessidades de seus alunos de acordo com a realidade de sua sala de aula.

Nessa perspectiva, o papel do(a) professor(a) não se resume a selecionar conteúdo e escolher técnicas para aplicá-los, ele também pode possibilitar que os aprendizes reflitam sobre seu papel na sociedade, como a linguagem está estruturada e a que interesses ela serve. O trabalho em duplas e grupos pode ajudar a formar uma comunidade na qual o aprendiz pode se conscientizar do seu papel e passar a encarar o trabalho em equipe sob uma nova ótica. O que parece mais interessante aqui é [...] destacar as questões sócio-políticas que envolvem o ensino em geral e consequentemente o ensino/aprendizagem de LE, vendo a prática pedagógica como instrumento para a construção da cidadania do(a) aluno(a) (Silva, 2001 p.6).

O foco no trabalho cooperativo é um exemplo que traz para o aluno de forma prática, o protagonismo na construção de seu próprio conhecimento. É a partir disso que, ao contrário dos métodos tradicionais que colocam o aluno como indivíduo passivo e o professor como detentor do processo e provedor do conhecimento, no pós-método, o aluno vai adquirindo também a consciência de que ele é um agente social, responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, do conhecimento que apreende e consciente das possibilidades de estar na condição de transformar a realidade social em que vive. É a partir desta perspectiva de oposição à prescrição pedagógica do aluno como simples receptor passivo das informações depositadas pelo professor que surgem as metodologias ativas e sua relação com o pós-método.

A práxis do professor e sua sensibilidade às necessidades informacionais de seus alunos muitas vezes o conduzem a repensar continuamente sua prática pedagógica que vai além da

adaptação de práticas pedagógicas, indo até a concepção de criá-las. Tal perspectiva não destoa da concepção de pesquisa pois parte da realidade, identificando os problemas expressos pelos alunos e elaborando sua própria práxis ao mesmo tempo em que é capaz de solidificá-la a partir de sua interpretação da realidade, teorizando-a. O pós-método e as metodologias ativas compartilham a crítica ao ensino padronizado e prescritivo, e ambas demandam uma maior flexibilidade e adaptabilidade por parte do professor.

O professor, neste contexto, é também um pesquisador e capaz de criar conhecimento que forneça soluções para a discussão dos problemas sociais expostos pelos seus alunos numa perspectiva não hierarquizada com os educandos.

Nessa nova concepção, a pesquisa passa a ter como foco a sala de aula, de forma que a abordagem do(a) professor(a) vai se construindo a partir de uma dinâmica entre a realidade deste, de seus/suas alunos(as) e a partir dos indícios e resultados de pesquisas da área, sejam elas de natureza teórica, empírica ou pedagógica. Sendo assim, o(a) professor(a) se torna um pesquisador capaz de indicar em que medida os achados da teoria auxiliam a sua prática. Isso pode possibilitar que ele tenha instrumentos que contribuam para que o mesmo aponte alternativas e faça adaptações capazes de surtir efeitos na sua sala de aula (Silva, 2001, p.178).

As metodologias ativas se desenvolvem epistemologicamente como uma consequência natural das ações pedagógicas executadas em sala de aula pelo trabalho intelectual do professor e demais pesquisadores a partir da concepção da pedagogia do pós-método. Ao encontrar essa interface com o pós-método de oposição à subalternidade do aluno em relação ao conhecimento que lhe é imposto, as metodologias ativas através da prática docente colocam aluno e professor numa relação de horizontalidade. Aluno e professor dialogam e compartilham experiências enriquecendo pedagogicamente a ambos. Nesta ótica, podemos entender as metodologias ativas como:

práticas pedagógicas, que ampliam a voz dos alunos e os colocam no centro do processo de aprendizagem, recebem o nome de metodologias ativas. Por metodologias ativas entende-se, segundo Diesel et al. (2017), um exemplo de prática inovadora centrada nos alunos, em que eles são os protagonistas de sua própria aprendizagem, ou seja, são o centro do processo de ensino. Com isso, os alunos desenvolvem sua autonomia e não assumem mais uma postura passiva e começam a tomar decisões importantes. Eles também se tornam capazes de problematizar e refletir sobre a realidade, capacitando os professores para problemas práticos e incentivando os alunos a buscar soluções por meio do trabalho em equipe, focando nas habilidades socioemocionais e estimulando a interação entre os alunos. Diesel et al. (2017) também destacam que os professores são mediadores e facilitadores da aprendizagem, que desempenham um papel vital na orientação e motivação dos alunos em busca do conhecimento (Batista, 2022, p.7).

As metodologias ativas são práticas que exemplificam e aproximam a concepção epistemológica da pedagogia pós-método à prática docente. Ambas as concepções compartilham, conseqüentemente, os mesmos vieses pedagógicos, pois conduzem o aluno a uma perspectiva crítica de si mesmo e da realidade, vinculando sua performance acadêmica à sua prática social dentro e fora do ambiente escolar, de forma a interligar o conteúdo aprendido em sala à sua realidade de vivência. As metodologias ativas envolvem práticas pedagógicas que colocam o aluno como protagonista do processo de aprendizagem, promovendo a participação ativa e o engajamento em atividades que incentivam a colaboração, a resolução de problemas e a reflexão crítica. Essa concepção revela práticas que se apropriam em seu cerne dos parâmetros de particularidade, praticidade e possibilidade, apregoadas pelos pós-método da qual estão revestidas as ações didáticas do professor. A Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) é um exemplo de como essas abordagens dialogam pois dá oportunidade aos alunos de decidirem por meio de um projeto interventivo a solução para problemas sociais, como falta de água por exemplo. O aluno deverá elaborar um projeto em que usará seu conhecimento nas disciplinas escolares para a resolução desta problemática. Tal proposta visa estabelecer o aprendizado colaborativo a partir da resolução de um problema social real, tornando o conhecimento acadêmico mais significativo para o aluno. Neste contexto, o professor vai adaptando a aplicação do conhecimento às especificidades da turma e do fenômeno estudado de forma prática. O pós-método permite ao professor reorganizar o conhecimento devido às características específicas do fenômeno estudado, atribuindo mais espaço à criatividade e à capacidade do discente para resolver problemas. Neste caso, até mesmo a utilização de tecnologias pode ser utilizada como a criação de softwares por parte dos alunos, para mapear o solo em busca de regiões subterrâneas de extração de água, por exemplo. Tal problemática, nesta estratégia metodológica envolve uma série de conhecimentos interdisciplinares que geram aprendizagem compartilhada e significativa.

É interessante mencionar que, em vez de serem meros receptores de informações, os alunos são incentivados a participar ativamente, resolver problemas, colaborar com colegas e construir o conhecimento de maneira prática e interativa. As metodologias ativas promovem a autonomia, a responsabilidade e o engajamento dos estudantes, oferecendo oportunidades para que eles desenvolvam habilidades críticas, analíticas e colaborativas. Esse incentivo causa no aluno uma adesão natural à proposta da aula num direcionamento concernente à promoção da autonomia do educando em atividades de aprendizagem “que possibilitam, [...] em relação a um dado comportamento, que haja envolvimento pessoal, baixa pressão e alta flexibilidade em

sua execução, percepção de liberdade psicológica e de escolha.” (Berbel 2011, p.5). Partindo deste direcionamento,

[...], o professor contribui para promover a autonomia do aluno em sala de aula, quando: a) nutre os recursos motivacionais internos (interesses pessoais); b) oferece explicações racionais para o estudo de determinado conteúdo ou para a realização de determinada atividade; c) usa de linguagem informacional, não controladora; d) é paciente com o ritmo de aprendizagem dos alunos; e) reconhece e aceita as expressões de sentimentos negativos dos alunos (Reeve, 2009, p.6).

A dinâmica de trabalho em grupo exemplificada no início deste capítulo é uma exemplificação de uma das características das metodologias ativas baseadas na colaboração e cooperação, pois grande parte das atividades envolve trabalho em grupo, incentivando a troca de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades sociais. O aluno é o protagonista do processo, pois é em seu desenvolvimento enquanto cidadão e protagonista da construção de seu próprio conhecimento que as atividades metodológicas são criadas. É importante mencionar que os conteúdos são criados a partir da perspectiva da contextualização e da resolução de problemas focada em sua realidade de convivência social. É aprendizagem baseada em problemas um outro exemplo de atividade pedagógica que se apresenta na área de convergência entre o pós-método e as metodologias ativas.

Tais características interagem com a pedagogia do pós-método, pois comungam com a emancipação do indivíduo na construção de seu senso crítico. Neste sentido, além do protagonismo do aluno e da contextualização didática, a flexibilidade metodológica se insere como uma das propostas que conversam diretamente com o pós-método, consistindo na execução e criação de atividades pedagógicas considerando as características e necessidades dos alunos

#### **4.2 O Papel das Tecnologias na confluência existente entre o pós-método e as metodologias ativas**

Ao considerar a ação inovadora atribuída às metodologias ativas aliadas à pedagogia pós-método, torna-se perceptível que um fator que tem acelerado e potencializado essa convergência de ideias é o uso das tecnologias educacionais. Tal contexto tem desempenhado um papel crucial na interface entre o pós-método e as metodologias ativas. Considerando esta realidade, é fundamental discutir a função que as tecnologias podem ter na execução das atividades pedagógicas, auxiliando na construção da aprendizagem do educando.

Com o contexto pandêmico, por exemplo, a influência do avanço tecnológico se fez mais presente no espaço escolar que, ao longo dos anos, tem passado por uma profunda transformação. A pandemia evidenciou uma realidade que, embora presente, não estava tão à mostra e que ficou explicitada também no contexto pós-pandêmico.

a utilização de recursos digitais passou a fazer parte da rotina dos professores, o que evidenciou grande dificuldade e falta de preparação para tal cenário. De acordo com pesquisa do Instituto Península (INSTITUTO PENÍNSULA, 2020) 83% dos professores brasileiros não se sentem preparados para o ensino remoto e 88% revelam ter dado a primeira aula virtual após a pandemia, destacando como pauta a discussão sobre o quanto a utilização de recursos digitais devem estar presentes na formação docente a fim de dar suporte às práticas pedagógicas futuras e tendências educacionais embasadas nas habilidades do século XXI (Castro, Kieling, 2021, p.353).

A dificuldade em relação ao manuseio das tecnologias é uma questão importante a ser levantada nos cursos de formação de professores tendo em vista a dificuldade sentida por muitos docentes em relação ao seu uso. Numa realidade em que é exigida uma aprendizagem dinâmica, a utilização das tecnologias digitais vem como uma aprendizagem essencial, sendo por isso fundamental a capacitação dos docentes para que eles possam utilizar adequadamente esses recursos em suas aulas. A utilização das tecnologias digitais são recursos fundamentais para auxiliar no processo de aprendizagem dos alunos nas perspectivas de serem protagonistas na construção do conhecimento.

Considerando a natural intersecção com o pós-método, o professor, através das metodologias ativas, pode se apropriar dos recursos tecnológicos a partir de uma concepção inclusiva do educando ao mundo digital, tendo em vista a automação de serviços básicos que fazem parte de forma mais frequente do cotidiano dos cidadãos no mundo inteiro. As tecnologias podem servir como instrumentos de auxílio personalizado ao educando, aliando seu ritmo de aprendizagem com a utilização deste recurso que pode auxiliar a maximizar a apreensão do conhecimento.

As tecnologias digitais permitem uma personalização do ensino em escala que seria difícil de alcançar por meio de métodos tradicionais. Plataformas de aprendizagem adaptativa, por exemplo, utilizam inteligência artificial para analisar o progresso dos alunos e fornecer conteúdos e atividades customizadas às suas necessidades. Isso reflete o princípio de particularidade do pós-método, ao adaptar o processo de ensino-aprendizagem às especificidades individuais de cada aluno. Ferramentas como simuladores, jogos educativos e ambientes virtuais de aprendizagem também permitem que os alunos escolham seus próprios caminhos de aprendizagem, testem hipóteses, resolvam problemas e colaborem com colegas,

promovendo a autonomia e a personalização da aprendizagem, que são características centrais das metodologias ativas.

É importante mencionar que o uso dos recursos tecnológicos são ferramentas que visam auxiliar o desenvolvimento do senso crítico e do protagonismo do aluno, potencializando sua autonomia e facilitando o trabalho dos professores. Neste cenário se faz necessário entender, dentro do contexto tecnológico, algumas das contribuições e inserções nas metodologias ativas. A sala de aula invertida, por exemplo, se apoia fortemente no uso de tecnologias para que os alunos possam acessar conteúdo fora da sala de aula. O uso de vídeos, quizzes interativos e materiais de leitura online permite que os alunos estudem no seu próprio ritmo e cheguem à sala de aula mais preparados para atividades práticas e discussões aprofundadas.

A sala de aula invertida é uma abordagem diferente do ensino tradicional, onde o professor é responsável por expor o conteúdo da sala de aula física. Nesse modelo, os alunos são incentivados a se prepararem previamente para a aula, estudando o conteúdo indicado pelo professor e fazendo anotações e comentários pertinentes. Em seguida, durante a aula, ocorre a discussão e o debate sobre o tema entre os alunos, o professor e seus colegas, proporcionando também a oportunidade de esclarecer dúvidas que surgirão. Essa estratégia promove uma participação mais ativa dos alunos, que se tornam protagonistas do seu próprio processo de aprendizagem ao adquirirem o conhecimento de forma prévia e interagirem de maneira mais dinâmica e colaborativa durante as aulas. “A sala de aula invertida é um exemplo de inversão da abordagem tradicional: o professor apresenta o assunto de forma que o aluno possa pesquisar sobre ele antes da aula.” (Almeida Filho, 2023, p.127).

A gamificação também é uma estratégia importante e apresenta uma interface interessante com as metodologias ativas e o pós-método, tendo em vista que apresenta, de forma lúdica, jogos que podem simular situações reais de convivência, em que o educando tem que apresentar alternativas de superação de situações – problema, entre outros. A questão da situação – problema também é levantada pela PBL (Problem-Based Learning) em que o aluno estuda antecipadamente o conteúdo, antes da aula acontecer. Tal recurso reforça o protagonismo do aluno, pois ele deixa de ser um receptor passivo e passa a debater junto com o professor a partir do conhecimento refletido.

A gamificação é uma abordagem pedagógica que se baseia na utilização de elementos e mecânicas de jogos para promover a aprendizagem e engajamento dos alunos. Por meio dessa estratégia, são criados jogos didáticos que abordam diversos conteúdos, proporcionando uma experiência lúdica e motivadora para os estudantes (Prensky, 2001). Ao integrar elementos como desafios, recompensas e competição saudável, a gamificação estimula a participação ativa dos alunos, promove a resolução de problemas e aprimora o processo de aprendizagem. Podemos destacar jogos como UNO, Twister, Jogo da Memória, Go Fish, Quizzes e etc. A gamificação pode produzir mais engajamento para o aluno motivando-o e promovendo uma aprendizagem de maneira dinâmica.

A PBL, refere-se à construção do conhecimento a partir de uma discussão em grupo sobre determinado problema. Através dela, o aluno estuda individualmente sobre o conteúdo antes da aula acontecer, e anota todas suas dificuldades sobre o assunto. Dentro da aula, com mediação do professor acontecem as discussões em grupos sobre os problemas estudados em busca de uma solução do mesmo (Almeida Filho, 2023, p. 127).

A gamificação e a PBL (Problem-Based Learning) são exemplos de contribuições relevantes das tecnologias na interface entre as metodologias ativas e o pós-método. Os instrumentos digitais que podem auxiliar o professor são inúmeros.

Neste contexto, as ferramentas digitais permitem a criação de portfólios online, em que os alunos podem registrar seu progresso e reflexões ao longo do tempo, facilitando uma avaliação contínua e mais centrada no processo do que apenas no resultado final. Isso está em consonância com o princípio de praticabilidade do pós-método, que valoriza a adaptação da prática pedagógica às circunstâncias da sala de aula.

As abordagens pedagógicas na relação entre o pós-método e as metodologias ativas se apresentam como uma reflexão interessante na construção pedagógica entre o objeto de conhecimento, o professor e o aluno. Nesta relação pedagógica estes elementos aparecem irmanados numa perspectiva de constante diálogo em prol da emancipação do indivíduo como agente transformador da realidade que o cerca. Tal modificação vem atrelada à concepção de resolução de problemas sociais na perspectiva de propiciar o bem comum e é dessa premissa que deve se revestir a educação. Nessa seara, não há métodos perfeitos. Todos podem ser utilizados de acordo com as particularidades da comunidade de alunos em que o docente pode atuar. Tal concepção deve vir repleta do olhar de cada profissional, de sua sensibilidade para entender as demandas de seu alunado e adequar seu exercício docente para atender adequadamente as especificidades dos alunos contribuindo para o exercício da cidadania, numa atitude cooperativa para com o outro, buscando o bem comum.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando analisamos as principais discussões sobre a interface entre a era pós-método e as metodologias ativas no ensino de línguas, torna-se evidente a importância dessa reflexão, especialmente em face das transformações sociais que têm sido moldadas por processos políticos e econômicos globais ao longo do tempo. Essas mudanças não apenas impactaram as estruturas sociais, mas também geraram novas necessidades de aprendizagem entre os discentes, que se tornaram reflexos diretos dessas dinâmicas.

Este trabalho apresenta um panorama do desenvolvimento histórico das concepções pedagógicas, traçando um arco que vai desde os métodos tradicionais, como o Gramática-Tradução, até a emergência da era pós-método. Essa trajetória evidencia a evolução das práticas pedagógicas, que visam não apenas o aprendizado linguístico, mas também a adaptação às novas demandas sociais e educativas que se impõem na contemporaneidade.

Uma parte significativa da discussão é dedicada às metodologias ativas, em que é analisada a importância do protagonismo do aluno e a construção de um ensino mais dinâmico e participativo. Essa abordagem valoriza a interação e a colaboração entre alunos e professores, buscando fomentar uma experiência de aprendizagem mais envolvente e eficaz, que esteja alinhada às expectativas e necessidades dos estudantes modernos.

Além disso, é essencial estabelecer um diálogo entre a era pós-método e as metodologias ativas, ressaltando o papel fundamental das tecnologias digitais na consolidação dessas práticas inovadoras. Tal diálogo se mostra necessário pois percebemos que as metodologias ativas apontam ao protagonismo do aluno na construção de seu próprio conhecimento, cabendo ao professor estabelecer as bases para que o aluno adentre a esse percurso epistemológico de forma natural e reflexiva. A integração de ferramentas digitais ao processo de ensino-aprendizagem possibilita a criação de ambientes mais interativos e adaptativos, que não apenas facilitam a

aquisição de novas línguas, mas também preparam os alunos para os desafios comunicativos do século XXI.

Ao nos reportarmos às principais discussões sobre a interface entre a era pós-método e as metodologias ativas no ensino de línguas, percebemos a relevância desta discussão tendo em vista as modificações sociais relacionadas aos processos políticos e econômicos ocorridos mundialmente ao longo do tempo, bem como as necessidades de aprendizagem dos discentes com consequência natural de tais modificações. Primeiramente, foi abordado o desenvolvimento histórico das concepções pedagógicas, desde métodos tradicionais como o Gramática-Tradução até o surgimento do pós-método, destacando a evolução de práticas que buscam atender às novas demandas sociais e educativas. Em seguida, o enfoque teórico foi direcionado às metodologias ativas, evidenciando como elas refletem o protagonismo do aluno e a construção de um ensino mais dinâmico. Por fim, foi explorado o diálogo entre a era pós-método e as metodologias ativas, enfatizando o papel das tecnologias digitais na consolidação dessas práticas.

O objetivo geral que está centrado na discussão das metodologias ativas serem decorrência epistêmica da era pós método e os objetivos específicos que são identificar no pós-método elementos que levem ao surgimento de possibilidades metodológicas como as das metodologias ativas e analisar as principais características da era pós-método e seu impacto nas metodologias ativas foram plenamente alcançados. A pesquisa dedicou-se a discutir amplamente como as metodologias ativas surgem como uma consequência epistêmica da era pós-método, analisando suas características intrínsecas e a contribuição das tecnologias digitais na formação de novas práticas pedagógicas. Identificaram-se os elementos do pós-método que favorecem essas abordagens e avaliou-se o impacto das tecnologias digitais nesse contexto, a partir do uso destas tecnologias no exercício didático do professor como forma de potencializar o protagonismo do aluno na construção de seu conhecimento. Estratégias como a gamificação e o uso de softwares são alguns exemplos das formas pelas quais são utilizadas essas tecnologias da educação durante o processo de aprendizagem.

Considerando a pergunta de pesquisa proposta na introdução, é possível entender que sua resposta é afirmativa. Neste sentido, percebemos que o pós método e as metodologias ativas alçam grande impacto no ensino de línguas pois percebemos que ambas dão ao aluno a oportunidade de participar de seu próprio processo de aprendizagem em sala de aula, numa perspectiva mais dialógica com o professor e com os colegas de turma, ao passo que o docente passa a ter mais autonomia pedagógica ao se utilizar de diferentes estratégias para compor intelectualmente o percurso epistemológico ao qual o aluno construirá seu objeto de conhecimento e seu

senso crítico a respeito do conhecimento aprendido. Tendo em vista a investigação feita no processo de pesquisa, da trajetória epistêmica que denota as metodologias ativas como uma decorrência epistêmica do pós-método. Essas metodologias emergem como uma resposta direta às limitações dos métodos tradicionais, enfatizando a necessidade de práticas mais flexíveis e centradas no aluno. A era pós-método, ao rejeitar prescrições rígidas, cria um espaço fértil para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam a autonomia do aprendiz e o uso criativo das tecnologias digitais, permitindo um ajuste às particularidades de cada contexto educacional.

Entretanto, algumas limitações deste estudo devem ser reconhecidas. Embora o trabalho teórico desenvolvido aqui ofereça uma perspectiva abrangente, seria enriquecedor, em pesquisas futuras, explorar com mais profundidade a aplicação prática dessas metodologias em diversos contextos educacionais. A escassez de estudos empíricos limitou a análise do impacto real dessas práticas sobre diferentes perfis de aprendentes e ambientes educativos. Além disso, a rápida evolução das tecnologias educacionais sugere uma necessidade premente de revisão contínua e atualização das teorias que sustentam essas metodologias.

Este trabalho contribui para a discussão teórica sobre as metodologias ativas e sua relação com a era pós-método, mas também abre portas para investigações mais detalhadas e aplicadas. Tais pesquisas poderão mapear de forma mais concreta os desafios e as oportunidades oferecidas por essa nova realidade pedagógica. Assim, conclui-se que a flexibilidade e a adaptabilidade das metodologias ativas, quando contextualizadas dentro da era pós-método, representam um avanço significativo para o ensino de línguas, embora demandem contínua reflexão e ajustes para se manterem relevantes e eficazes.

Na experiência vivenciada como professora do ensino básico, pesquisadora e graduanda em Letras Língua Inglesa tornou-se perceptível durante as aulas das disciplinas de língua inglesa o quão interessante um determinado objeto de conhecimento pode se tornar a partir da estratégia de aprendizagem utilizada pelo professor. Entender esse universo tornou em mim atrativo o estudo desta temática e suas possibilidades pedagógicas de execução docente em relação à abordagem de determinado conteúdo e a satisfação do aluno que passa a ter uma relação mais intimamente próxima ao objeto de conhecimento. Tal perspectiva alçou em mim grande interesse ao entender que há maior comprometimento do aluno com a aprendizagem no contexto de ensino de língua inglesa.

Por fim, a relação que há entre o pós-método e as metodologias ativas residem nas oportunidades que permite aos alunos a explorarem as suas habilidades, desenvolver o senso crítico assim como atribuir maior liberdade ao professor de explorar inúmeras estratégias, dando ao

professor flexibilidade didática para conduzir o aluno a construção do senso crítico. Essa relação direciona a prática docente numa dinâmica de respeito às demandas da turma, adequando as estratégias didáticas às especificidades pedagógicas da turma devido à flexibilidade didática referente à relação entre o pós-método e as metodologias ativas.

## REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, Fernando de et al. Manifesto dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). **Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana**, v. 122, 2010.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. Semina: Ciências sociais e humanas**, v. 32, n. 1, p. 25-40, 2011. acesso em 10 de setembro de 2024
- BISSACO, Cristiane Magalhães. **Pós-método: o importante papel da reflexão do professor nas escolhas em sala de aula. Travessias**, v. 9, n. 1, p. e11792-e11792, 2015.
- BOLACIO FILHO, Ebal Sant'Anna. Do Método ao Pós-método no ensino de Línguas Estrangeiras. **Revista de Estudos de Português Língua Internacional**, v. 1, n. 1, p. 65-79, 2021.
- BORGES, Katrine Ribeiro Gonzaga et al. **Novas tecnologias na sala de aula: o papel do professor na atualidade. Interfaces do Conhecimento**, 2024.
- BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching. Englewood Cliffs**, New Jersey: Prentice Hall, 1997.
- BROWN, H. Douglas; LEE, Heekyeong. **Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy. Pearson**, 2015.
- CHÂTEAU, Jean. **Os grandes pedagogistas. Tradução de Luís Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. São Paulo: Companhia Editora Nacional**, 1978.
- CUNHA, Marcus Vinicius. John Dewey no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. **Cadernos de História da Educação**, v. 16, n. 2, p. 474, 2017.
- SILVA, Débora Alfaro São Martinho; ARCE, Alessandra. **José Scaramelli e o esboço de uma escola nova “brasileira”. Revista HISTEDBR On-line**, v. 13, n. 53, p. 214-237, 2013.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Pontes**, 1998.

- OLIVEIRA, Raquel Martins; DO LAGO, Neuda Alves. Documentos oficiais e o inglês no ensino médio brasileiro: um breve histórico. **Diálogo das Letras**, v. 9, p. e02017-e02017, 2020.
- DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1959.
- SANTOS KIELING, Helena; VETROMILLE-CASTRO, Rafael. **Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades. Ilha do Desterro. A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 74, n. 3, 2021.
- SANTOS TERRA, Elisabete Chaves; MORAES, Jerusa Vilhena. **Metodologias ativas: um caminho necessário**.
- SANTOS, Irene da Silva Fonseca; PRESTES, Reulcinéia Isabel; DO VALE, Antônio Marques. BRASIL, 1930-1961: **escola nova, LDB e disputa entre escola pública e escola privada**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 22, p. 131-149, 2006.
- DUARTE, Clarisse de Pinho Valente. **A aprendizagem de língua inglesa à luz das metodologias ativas e do ensino baseado em tarefas no contexto de ensino remoto**. 2021.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GOMES, Anna Livia; BRETTAS, Anderson Claytom Ferreira. **O movimento escolanovista e os antecedentes históricos das metodologias ativas**. **Revista Contemporânea**, v. 2, n. 2, p. 320-336, 2022.
- GRANDI, Caroline Almeida da Silva. **Relações entre o “pós-método” no ensino da língua estrangeira e a educação libertadora de Paulo Freire**. 2017.
- KRASHEN, Stephen. **Second language acquisition**. **Second Language Learning**, v. 3, n. 7, p. 19-39, 1981.
- KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods: Macrostrategies for Language Teaching**. New Haven/London: Yale University Press, 2003.
- KUMARAVADIVELU, B. **The post-method: (E)merging strategies for second/foreign language teaching**. In: TESOL Quarterly 28, p. 27-48, 1994.
- LEFFA, Vilson J. **O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional**. IN: Contexturas, APLIESP, n. 4, 1999. p. 13-24.
- LOVATO, Fabricio Luís; MICHELOTTI, Angela; DA SILVA LORETO, Elgion Lucio. **Metodologias ativas de aprendizagem: uma breve revisão**. **Acta Scientiae**, v. 20, n. 2, 2018.
- LOZANOV, G. **Suggestology and Outlines of Suggestopedy**. Philadelphia: Gordon and Breach Science Publishers, 1978.

- LUIZ, Adelson. **Metodologias ativas no ensino superior: análise de dissertações e teses na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações**. 2021.
- NUNES, Clarissa Bezerra de Melo Pereira; DOS SANTOS, Daniel Pereira; DOS SANTOS, Danielle Oliveira. **Entre cores e scores: uma proposta gamificada para o ensino de língua inglesa para crianças de 10 a 12 anos. II Encontro de Práticas Educativas Digitais**, p. 67.
- OLIVEIRA, Luciano Amaral. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. Parábola, 2014.
- OLIVEIRA, Wélica Cristina Duarte de; GALLARDO, Bárbara Cristina. **A aula de língua inglesa na era do pós-método: aliando autonomia docente e a tecnologia. Anais Eletrônicos do IV SEFELI, v. 4, 2018**, 2018.
- ORTALE, Fernanda Landucci; APARECIDA CAVALCANTE FERRI, Solange. **A Pedagogia Pós-Método: o ensino de línguas como compromisso Político para além da sala de aula. Revista de Italianística**, n. 42, p. 176-189, 2021.
- PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira; ANASTÁCIO, **Elismar Bertoluci de Araújo. Como se aprende uma língua estrangeira**.
- PALAVICINI, Jonathan Luiz. **Metodologias ativas no ensino de língua inglesa: autonomia e criticidade no livro didático**. 2022.
- RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. Cambridge university press, 2014.
- ROBERT B. John Dewey, **Westbrook**; Anísio Teixeira, José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues (org.). – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- SANTOS FILHO, Agnaldo Pedro; DE JESUS COUTO, Lêda Regina; JÚNIOR, José Veiga Viñal. **O ensino de língua inglesa nos espaços: reflexões e possibilidades para a aprendizagem de alunos urbanos e rurais da eja. Revista Rural & Urbano**, v. 6, n. 1, 2021.
- SILVA, Henrique et al. **Um mapeamento sistemático sobre fatores que podem influenciar na eficiência da gamificação. In: Brazilian Symposium on Computers in Education (Simpósio Brasileiro de Informática na Educação-SBIE)**. 2018. p. 506.
- SILVA, Thiago Hellen Oliveira et al. **Projetando uma aplicação para apoiar o ensino de inglês a partir de uma experiência de uso**. 2018.
- SOARES, Eliana Maria do Sacramento; PANOZZO, Neiva Senaide Petry. **Tessituras na Educação: Tecnologia, História e Linguagem**| Vol. 06.
- TEIXEIRA, Augusto Francisco. **O pós-método e o ensino de língua inglesa. Revista Avepalavra**, v. 11, n. 1, 2011.

UCHÔA-FERNANDES, JOSÉ ADJAILSON. **Representações de Aluno e Professor: O Método Audiovisual para o Ensino de Inglês como Língua Estrangeira**. 2004. Tese de Doutorado. Dissertação de mestrado. USP.

VEROZENE, C.A.S.; CARVALHO, R.C.M. **Repensando os métodos de ensino/aprendizagem da língua inglesa através da história**. UNICENTRO - Revista Eletrônica Lato Sensu. Ed. 5 – 2008. ISSN: 1980-6116.

VETROMILLE-CASTRO, Rafael; KIELING, Helena dos Santos. **Metodologias ativas e recursos digitais para o ensino de L2: uma revisão sobre caminhos e possibilidades**. *Ilha do Desterro*, v. 74, n. 3, p. 351-368, 2021.

VIEIRA, Naiara Anhasco Sotano. **Interesse e a observação no processo de alfabetização científica em Geografia**. 2020. 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Guarulhos, 2020. p. 45-50.