

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

Cláudia Marina Leite Moreira

**Pós-Método e Letramento Crítico: abordagens metodológicas
com professores de língua inglesa de escolas públicas**

Mariana, 2022

Universidade Federal de Ouro Preto
Instituto de Ciências Humanas e Sociais
Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem

Cláudia Marina Leite Moreira

**Pós-Método e Letramento Crítico: abordagens metodológicas
com professores de língua inglesa de escolas públicas**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Batista Antunes

Linha de Pesquisa: Linguística Aplicada: interface entre práticas e teorias.

Mariana, 2022

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

M838p Moreira, Claudia Marina Leite.
Pós-método e letramento crítico [manuscrito]: abordagens
metodológicas com professores de língua inglesa de escolas públicas. /
Claudia Marina Leite Moreira. - 2022.
112 f.: il.: color., gráf., tab..

Orientadora: Profa. Dra. Leandra Antunes.
Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras:
Estudos da Linguagem.
Área de Concentração: Estudos da Linguagem.

1. Ensino e aprendizagem. 2. Língua inglesa - ensino. 3. Pós-método.
4. Letramento crítico. I. Antunes, Leandra. II. Universidade Federal de
Ouro Preto. III. Título.

CDU 811.111:37

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Cláudia Marina Leite Moreira

Pós-método e letramento crítico: abordagens metodológicas com professores de língua inglesa de escolas públicas

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras: Estudos da Linguagem.

Aprovada em 01 de setembro de 2022

Membros da banca

Profa. Dra. Leandra Batista Antunes - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Prof. Dr. Fernando Silvério de Lima - Universidade Federal de Ouro Preto - UFOP

Profa. Dra. Solange Maria Sanches Gervai - Universidade Paulista - UNIP

Profa. Dra. Leandra Batista Antunes, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito no Repositório Institucional da UFOP em 01/09/2022



Documento assinado eletronicamente por **Leandra Batista Antunes, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 10/10/2022, às 11:15, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0387956** e o código CRC **A0C85CCE**.

AGRADECIMENTOS

Se eu pudesse voltar no tempo e dizer à Cláudia, estudante de escola pública no ensino médio, que ela estaria, por meio desse trabalho, conquistando o título de mestra, acho que ela não acreditaria. Por mais que eu tivesse sempre o incentivo ao estudo, tal fato nunca foi cogitado e muito menos almejado por essa adolescente que tinha outros tipos de sonhos. Para chegar até aqui, percorri um longo caminho, no qual tive o privilégio de encontrar algumas pessoas que foram fundamentais para o término e sucesso dessa etapa em minha vida. Com isso, meus sinceros agradecimentos:

À Cláudia criança, adolescente e adulta, por nunca desistir e sempre sonhar. Sonhar que através da educação, nós professores podemos ajudar na construção de um mundo mais justo e com oportunidades para todos. À Cláudia sonhadora e batalhadora. À Cláudia professora!

Aos meus pais, Sílvia e Luís, por sempre me incentivarem a alcançar os meus objetivos e acreditarem que sou capaz. Pelo amor, pelo orgulho, pelo apoio, em todos os meus planos.

À minha irmã Cíntia, pelo apoio, parceria e torcida em todas as etapas da minha vida.

Às minhas avós, Rita e Terezinha, pelo amor incondicional e orgulho das minhas conquistas.

Ao Carlos, por ser meu maior fã, meu incentivador, meu porto seguro, meu apoio, por me fazer acreditar em mim nas vezes que eu mesma não acreditava.

À minha orientadora Leandra, por todo suporte acadêmico e emocional, por todo auxílio com seu conhecimento, tranquilidade e serenidade, os quais foram cruciais para a conclusão deste trabalho.

Ao professor Sérgio, por me apresentar ao Pós-Método e me fazer enxergar o ensino de língua inglesa com um visão diferente e não tradicionalista, sem rótulos e fórmulas mágicas.

E por fim, ao meu sobrinho Gael, o amor da minha vida, aquele que me incentiva e me impulsiona a querer ser uma pessoa melhor e um exemplo de ser humano íntegro e digno.

RESUMO

Esta pesquisa teve como intuito investigar, junto a professores de língua inglesa de escolas públicas, quais métodos eles têm utilizado em suas aulas e se eles possuem autonomia para adaptar suas práticas à diferentes contextos e realidades, sob a perspectiva do Pós-Método; e se essas aulas são focadas no contexto e realidade em que o aluno está inserido, enfatizando o seu papel enquanto sujeito crítico e pensante na sociedade, sob a perspectiva do Letramento Crítico. Com isso, esse trabalho objetivou aproximar as teorias e a prática, por meio de ações que possam contribuir positivamente para a atuação dos professores e pesquisadores. Como aporte teórico, essa pesquisa se baseia principalmente nos conceitos de Kumaravadelu (1994, 2001, 2003, 2006a/b, 2016), Canagarajah (1999, 2006, 2009) e Prabhu (1987, 1990, 2001) no que tange a perspectiva do Pós-Método, igualmente dialogando com teorias acerca do ensino-aprendizagem de línguas, de autores que abordam essa temática, nomeadamente: Brown (1997), Richards; Rodgers (1982, 2001), Celani (1997, 2002, 2009, 2010), Almeida Filho (2005, 2009, 2013), Thornbury, (2013), Oliveira (2014) e Allwright (1991). Para fazer uma ponte entre os conceitos citados e os estudos sobre Letramento Crítico, essa pesquisa também colhe sustentação teórica em diversos autores reconhecidos que desenvolvem trabalhos acerca do tema, como Street (1995), Soares (1998), Kleiman e Signorini (1995), Ferraz (2012), Lankshear e Knobel (2003), Mattos (2011), Motta (2008) e Rojo (2009). Foi ofertado um minicurso dividido em três dias a fim de ouvir professores de escolas públicas sobre os temas apresentados nesse trabalho trazendo suas perspectivas e experiências e através de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico baseada em autores como Crocker (2009) e Merriam (1998), foram gerados os dados necessários para discussão e análise. As informações trazidas foram construídas baseadas nos relatos reflexivos dos profissionais por meio de um questionário e de compartilhamentos de experiências no minicurso, assim como nas minhas próprias percepções enquanto docente. Os relatos apresentados indicam que boa parte dos professores participantes já utiliza os preceitos do Pós-Método em suas aulas, sem mesmo conhecer o termo ou o que ele defende, além de trabalharem também dentro da perspectiva do Letramento Crítico lecionando aulas que incentivam a autonomia e senso crítico do aluno enquanto sujeito pensante na sociedade em que está inserido. Nas considerações finais, retomando as perguntas norteadoras desta pesquisa, procurei adotar uma postura crítica e reflexiva acerca do processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa, refletindo e discutindo sobre as questões apresentadas.

Palavras-chave: Ensino e Aprendizagem. Língua Inglesa. Métodos, Metodologias e Abordagens. Pós-Método. Letramento Crítico.

ABSTRACT

This research aimed to investigate, among English language teachers from public schools, which methods they have been using in their classes and whether they have the autonomy to adapt their practices to different contexts and realities, from the Post-Method perspective; and if these classes are focused on the context and reality in which the student is inserted, emphasizing their role as a critical and thinking individual in society, from the perspective of Critical Literacy. Therefore, this work aimed to bring theories and practice closer, through actions that can positively contribute to the performance of teachers and researchers. As a theoretical contribution, this research is based mainly on the concepts of Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a/b, 2016), Canagarajah (1999, 2006, 2009) and Prabhu (1987, 1990, 2001) regarding the perspective of Post-Method, also in dialogue with theories about language teaching and learning, by authors who approach this theme, namely: Brown (1997), Richards; Rodgers (1982, 2001), Celani (1997, 2002, 2009, 2010), Almeida Filho (2005, 2009, 2013), Thornbury, (2013), Oliveira (2014) and Allwright (1991). To bridge the gap between the aforementioned concepts and studies on Critical Literacy, this research also gathers theoretical support from several recognized authors who develop works on the subject, such as Street (1995), Soares (1998), Kleiman and Signorini (1995), Ferraz (2012), Lankshear and Knobel (2003), Mattos (2011), Motta (2008) and Rojo (2009). A mini-course divided into three days was offered in order to listen to public school teachers on the themes presented in this work, bringing their perspectives and experiences and through a qualitative research of an ethnographic nature based on authors such as Crocker (2009) and Merriam (1998), the necessary data for discussion and analysis were generated. The information brought was built based on the reflective reports of professionals through a questionnaire and sharing of experiences in the mini-course, as well as my own perceptions as a teacher. The reports presented indicate that most of the participating teachers already use the precepts of the Post-Method in their classes, without even knowing the term or what it stands for, in addition to working within the perspective of Critical Literacy, teaching classes that encourage autonomy and critical sense of the student as a thinking individual in the society in which he is inserted. In the final considerations, taking up the guiding questions of this research, I tried to adopt a critical and reflective posture about the process of teaching and learning the English language, reflecting and discussing the issues presented.

Keywords: Teaching and Learning. English language. Methods, Methodologies and Approaches. Post Method. Critical Literacy.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LC – Letramento Crítico

PM – Pós-Método

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OCEM – Orientações Curriculares para o Ensino Médio

PCNEM – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência

ONG - Organização não Governamental

UFV – Universidade Federal de Viçosa

UFSJ – Universidade Federal de São João Del Rey

EMEF - Escola Municipal de Ensino Fundamental

GE – Grupo de Estudos

ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio

UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

LISTA DE FIGURAS, GRÁFICOS E QUADROS

Figura 1 – Slide usado no minicurso com respostas dadas pelos inscitos sobre a influência das práticas e abordagens no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa	61
Figura 2 - Slide usado no minicurso com respostas dadas pelos inscitos sobre adaptação das práticas e abordagens de acordo com diferentes contextos	63
Figura 3 - Slide usado no minicurso com respostas dadas pelos inscitos em relação aos recursos e materiais disponibilizados pelas escolas e se eles se encaixam em todos os contextos	65
Figura 4 – Atividade apresentada no minicurso sobre a vida em 2020 durante a pandemia do CoronaVírus e a vida em 2040	67
Figura 5 - Atividade apresentada no minicurso sobre a vida dos alunos em 2040 utilizando o verbo do futuro <i>will</i>	68
Figura 6 - Atividade apresentada no minicurso contendo um texto para ser completado sobre notícias 20 anos após o CoronaVírus	69
Figura 7 - Slide usado no minicurso em relação a conversas sobre atividades	81
Figura 8 - Atividade apresentada no minicurso sobre as horas	81
Figura 9 – Atividade apresentada no minicurso contendo perguntas sobre o texto ..	82
Figura 10 - Atividade apresentada no minicurso contendo perguntas sobre o texto .	82
Figura 11 – Texto apresentado como atividade no minicurso	83
Figura 12 – Atividade apresentada no minicurso sobre aborto	85
.....	87
Figura 13 – Atividade apresentada no minicurso sobre o <i>Simple Past</i>	87
Figura 14 – Atividade apresentada no minicurso sobre o <i>Simple Past</i>	89
Figura 15 – Atividade apresentada no minicurso sobre <i>Present Continuous</i>	90
Figura 16 – Atividade apresentada no minicurso sobre crítica social	91
Figura 17 – Atividade apresentada no minicurso sobre crítica social	42
Gráfico 1 – Redes em que os professores inscitos no minicurso atuam	43
Gráfico 2 – Esfera da rede em que os professores inscitos no minicurso atuam	43
Gráfico 3 – Gênero dos professores inscitos no minicurso	44
Gráfico 4 - Idade dos professores inscitos no minicurso	44
Gráfico 5 – Tempo de experiência dos professores inscitos no minicurso	45
Gráfico 6 – Curso de graduação dos professores inscitos no minicurso	45
Gráfico 7 – Pós-graduação dos professores inscitos no minicurso	46
Gráfico 8 – Nível de escolaridade dos professores inscitos no minicurso	47
Gráfico 9 – Turmas com as quais os professores inscitos no minicurso trabalham .	47
Gráfico 10 – O inscrito se considera um (a) professor (a) atualizado	54
Gráfico 11 – Os inscitos estão dispostos a conhecer novas abordagens?	
Quadro 1 – Características explicativas sobre Método, Abordagem e Metodologia segundo alguns autores pesquisadores da área	78

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	10
1.1 JUSTIFICATIVA	17
1.2 OBJETIVOS	21
1.2.1 OBJETIVO GERAL	21
1.2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS	22
1.3 PLANO DO TEXTO	23
2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1 UMA BREVE RETROSPECTIVA HISTÓRICA SOBRE DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA	24
2.2 OS DIFERENTES MÉTODOS PARA ENSINAR LÍNGUA (INGLESA) AO LONGO DA HISTÓRIA	26
2.3 MÉTODO, ABORDAGEM OU METODOLOGIA?	28
2.4 O PÓS-MÉTODO	29
2.5 LETRAMENTO CRÍTICO	33
2.6 COMO DIALOGAM O PÓS-MÉTODO E O LETRAMENTO CRÍTICO? ..	35
3 METODOLOGIA	37
3.1 GERAÇÃO DE DADOS	39
3.2 DESCRIÇÃO DO MINICURSO	40
3.3 JUSTIFICATIVA DO MINICURSO	41
3.4 ANÁLISE DE DADOS	42
4 RESULTADOS E DISCUSSÕES	43
4.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS INICIAIS USADOS PARA INSCRIÇÃO NO MINICURSO	43
4.2 ANÁLISE DO MINICURSO	56
4.2.1 PRIMEIRO ENCONTRO	56
4.2.1.1 APRESENTAÇÃO	57
4.2.1.2 REFLEXÃO SOBRE A DOCÊNCIA	59
4.2.1.3 ANÁLISE DE RESPOSTAS DO QUESTIONÁRIO DE INSCRIÇÃO	61
4.2.1.4 ATIVIDADES	68
4.2.2 SEGUNDO ENCONTRO	72
4.2.2.1 A TRAJETÓRIA DO ENSINO DE INGLÊS EM ESCOLAS PÚBLICAS REGULARES	72
4.2.2.2 COMO DESPERTAR O INTERESSE DOS ESTUDANTES PELA LÍNGUA INGLESA	74
4.2.2.3 A IMPORTÂNCIA DO ENGAJAMENTO DE TODO O CORPO ESCOLAR E O QUE TEM SIDO FEITO PARA SOLUCIONAR OS PROBLEMAS PERTINENTES AO	

ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA	75
4.2.2.4 UM PARALELO ENTRE O PÓS-MÉTODO E O LETRAMENTO CRÍTICO	76
4.2.2.5 EXISTE UM ÚNICO MÉTODO IDEAL E EFICAZ PARA O ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS?	77
4.2.2.6 MÉTODO, METODOLOGIA E ABORDAGEM	78
4.2.2.7 O PÓS-MÉTODO	79
4.2.3 TERCEIRO ENCONTRO	81
4.2.3.1 OBJETIVOS DO ENCONTRO	81
4.2.3.2 ANÁLISE E DEBATE SOBRE A 1ª ATIVIDADE APRESENTADA	82
4.2.3.3 ANÁLISE E DEBATE SOBRE A 2ª ATIVIDADE APRESENTADA	85
4.2.3.4 ANÁLISE E DEBATE SOBRE A 3ª ATIVIDADE APRESENTADA	87
4.2.3.5 ANÁLISE E DEBATE SOBRE A 4ª ATIVIDADE APRESENTADA	89
4.2.3.6 ELABORAÇÃO DE ATIVIDADES	90
4.3 DISCUSSÃO DOS DADOS GERADOS NO QUESTIONÁRIO E NO MINICURSO	93
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103
APÊNDICE	110

1 INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o ensino da língua inglesa nas escolas públicas tem suscitado reflexões e pesquisas sobre sua eficácia, como demonstram alguns pesquisadores da área, por exemplo Barcelos (2004 e 2006), Almeida Filho (2005, 2009 e 2013), Celani (2002 e 2010), Rojo (2009), Silva (2010), assim como as abordagens e metodologias que os educadores optam por aplicar em sala de aula, segundo autores como Kumaravadivelu (1994, 2001, 2003, 2006a/b, 2016), Canagarajah (1999, 2006, 2009) e Prabhu (1987, 1990, 2001) , Rocha (2019). Esse ensino tem sido amplamente questionado e discutido de acordo com os documentos oficiais que propõem a educação crítica e a formação cívica como identificado nas Orientações Curriculares para o Ensino Médio (doravante OCEM) (BRASIL, 2006). Conforme determinam os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (doravante PCNEM) (BRASIL, 2000), além de ser uma disciplina obrigatória do currículo escolar, o ensino da língua inglesa também oferece uma importante oportunidade de inclusão social, pois, através do conhecimento de uma segunda língua, o estudante tem oportunidade de construir e desenvolver sua autonomia, colocando em prática os conhecimentos adquiridos em sala de aula não apenas para concluir o ensino médio ou se preparar para o mercado de trabalho, mas, principalmente, para a cidadania (BRASIL, 2006).

Portanto, é fundamental que os educadores tenham consciência da importância da reflexão em relação à suas práticas e, ainda, sobre como o ensino da língua inglesa pode despertar, além das habilidades gramaticais, a formação de conhecimento cultural e a geração de sentidos, pois "o valor educacional da aprendizagem de uma língua estrangeira (doravante LE) vai muito além de meramente capacitar o aprendiz a usar uma determinada LE para fins comunicativos" (BRASIL, 2006, p. 93). De acordo com Ferraz,

A algumas décadas atrás, o ensino de língua inglesa, por exemplo, era focado quase exclusivamente no aspecto linguístico, ou seja, aprendizagem de estruturas gramaticais, memorização de vocabulário e um ensino, muitas vezes, descontextualizado. Hoje em dia, seja pelas transformações na sociedade que demandam outras habilidades, seja pela educação de língua estrangeira que se revisita, o ensino de inglês se volta para os aspectos linguístico (aprendizagem de língua) e sociocultural (reflexão crítica do porquê e para quê se aprende línguas e de como através dela é possível debater a sociedade, cidadania e educação). (FERRAZ, 2012, p. 2).

Tal afirmação corrobora a necessidade de reflexões que levem os professores e agentes envolvidos na educação a repensarem suas práticas e a implementarem ações para melhor adequá-las, com o objetivo de não somente ensinar a matéria e a língua, mas principalmente

formar cidadãos críticos, reflexivos e participativos na sociedade. “Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 2011 p. 40). Segundo Kumaravadivelu (2003), é necessário que os educadores produzam estratégias de ensino para chamar a atenção dos alunos e assim ajudá-los a serem sujeitos pensantes e engajados, capazes de questionar, transformar e participar ativamente do meio em que fazem parte.

Para Richards e Rodgers (2001), a incorreta aplicabilidade, e até mesmo ineficiência, dos métodos e das abordagens, tem sido considerada responsável pelos resultados fracos e desfavorecidos obtidos no ensino de LE. Os professores necessitam de uma formação linguística apropriada e compatível com as necessidades em pauta, uma vez que grupos diferentes, heterogêneos, dentro de múltiplos contextos, exigem práticas variadas e diversificadas.

O ensino de inglês regular no Brasil, principalmente em escolas públicas, é, atualmente, carregado de críticas e questionamentos, tendo, assim, uma trajetória caracterizada como fracassada. Muitos alunos têm a sensação de frustração e insucesso, de que estudaram por tantos anos e não aprenderam efetivamente, não conseguem se comunicar e usar a língua adequadamente. Do mesmo modo, professores carregam a ideia de que a necessidade de os estudantes de escola pública aprenderem uma língua estrangeira é questionável, uma vez que a probabilidade de viajarem para o exterior não é significativa devido à situação socioeconômica e à realidade em que vivem. Para Assis (2018),

Esse desmerecimento do ensino de línguas na escola é bastante perceptível para professores e alunos, já que ouvimos, repetidas vezes, que “não adianta aprender Inglês ou Espanhol porque nunca se sairá do país” ou “para que aprender uma língua estrangeira se nem Português os alunos sabem falar?” (ASSIS, 2018, p. 21).

Segundo Moita Lopes (1996), as crenças dos próprios professores em relação às inabilidades de seus educandos também contribuem de certa forma para a reprodução de um modelo de ensino que não naturaliza o uso da língua inglesa dentro da sala de aula. Além dessas crenças de alunos e professores acerca do processo de ensino e aprendizagem da língua, a redução de cargas horárias das aulas de língua inglesa, assim como a sua não-obrigatoriedade, levam a uma desvalorização do ensino de línguas estrangeiras nas instituições de ensino, o que acaba fazendo com que os alunos sintam a necessidade de procurar por cursos livres de idiomas, a fim de realmente tentarem entender e serem capazes de usar a língua em questão.

Segundo Perin,

Apesar de reconhecerem a importância de se saber Inglês, os alunos tratam o ensino de Língua Inglesa na escola pública ora com desprezo, ora com indiferença, o que causa na maioria das vezes a indisciplina nas salas de aula [...]. [...] o professor trabalha com a sensação de que o aluno não crê no que aprende, demonstrando indisciplina e menosprezo pelo que o professor se propõe a fazer durante a aula. Por outro lado, os alunos mostram-se cientes de que o professor, por não desenvolver um programa global, contínuo e progressivo [...], não se sente à vontade para ‘cobrar’ dos alunos os conteúdos de forma mais efetiva, por estar consciente do provável fracasso dos mesmos. (PERIN, 2005, p. 150).

Existe uma crença no Brasil de que não se aprende inglês nas escolas regulares e que, para conseguir aprender e se comunicar efetivamente, o aluno precisa fazer aulas específicas, seja em cursos livres de idiomas, aulas particulares, aulas *online*, ou, ainda, morar no país onde a língua alvo é falada. Esse pensamento é compartilhado não somente por alunos e pais, mas também por professores que lecionam nesse ambiente. Nesse sentido, Coelho (2005) retoma a pesquisa de Oliveira (2002) mostrando o seguinte:

Como resultado de sua pesquisa, E. Oliveira (2002) apresentou um paralelo traçado pelos professores, onde, por valorizarem o ensino de inglês em instituições privadas, denigrem o ensino nas escolas públicas e a imagem de seus professores. Segundo apontaram os professores participantes, o curso de inglês tem uma estrutura melhor; proporciona maior envolvimento dos pais e alunos; os alunos realmente estudam e são mais preocupados. Por sua vez, na escola pública, não se encontra uma estrutura adequada para se ensinar inglês, pois não há recursos tecnológicos e materiais didático; os pais não se envolvem com o ensino dos filhos; e, os alunos não estudam porque sabem que inglês “não tem força” para reprová-los. (COELHO, 2005, p. 29).

Pais, alunos e toda a comunidade envolvida no processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa precisam entender que não é somente em cursos de idiomas que se aprende a língua inglesa (doravante LI), mas abordar o tema remete, em um primeiro instante, à reflexão sobre o que tem sido feito estrategicamente para despertar nos alunos dessas instituições de ensino o interesse pelo idioma. As questões que impedem a idealização do inglês nas escolas públicas advêm, muitas vezes, das dificuldades dos professores em ensinar, o que pode resultar em frustrações, como cita Coelho (2005). Segundo Barcelos,

precisamos criar oportunidades em sala de aula para alunos e, principalmente, futuros professores, questionar não somente suas próprias crenças, mas crenças em geral, crenças existentes até mesmo na literatura em LA, e crenças sobre ensino. Isso faz parte de formar professores críticos, reflexivos e questionadores do mundo a sua volta (não somente da sua prática). (BARCELOS, 2004, p. 145)

Segundo os pressupostos do Pós-Método (doravante PM) de Kumaravadivelu (2009), o

professor deve ser capaz de refletir sobre as técnicas e métodos a serem utilizados em suas aulas e como essas escolhas contribuem ou não para um melhor desempenho dos estudantes. De acordo com o autor, não existe uma abordagem ou método únicos que assegurem o aprendizado, pois cada aluno e cada turma reagem de diferentes formas a essas escolhas e o próprio professor conhece as necessidades dos seus alunos selecionando as atividades e técnicas que mais se encaixam em suas aulas. Segundo as Orientações curriculares para o Ensino Médio – Língua Estrangeira (OCEM-LE) o educador pode “fazer com que o aprendiz entenda (...) que há diversas maneiras de organizar, categorizar e expressar a experiência humana e de realizar interações sociais por meio da linguagem” (BRASIL, 2006, p. 92).

O PM foi se desenvolvendo justamente por não haver uma única forma de ensinar, considerando como grupos heterogêneos e contextos diferentes podem ajudar a despertar no professor uma reflexão sobre seu papel, assim como sobre suas aulas, fazendo-o considerar o uso de técnicas e atividades diferenciadas, como abordagens e métodos variados, focando suas aulas nos alunos, estabelecendo cenários comunicativos e assim possibilitando o ensino de forma indutiva (KUMARAVADIVELU, 2003). Baseada em minha experiência como professora de língua inglesa, eu acredito que a teoria do Pós-Método seja extremamente relevante, uma vez que minhas práticas como professora têm passado por constantes evoluções, partindo do pressuposto que a autoavaliação crítica é parte da minha realidade não somente enquanto professora, mas também como aluna e pesquisadora. Acredito que o ensino da língua inglesa precisa estar consoante com o princípio do "pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas", concepção apresentada pela LDB (Lei n 9.394) (BRASIL, 1996, Art.3º, Inciso III), o que torna possível o emprego de diferentes e diversas metodologias e vasta flexibilidade curricular.

Segundo o British Council (2015), existem três principais problemas acerca do ensino de inglês na educação básica pública brasileira. O primeiro problema diz respeito à vulnerabilidade social existente em algumas escolas, expondo os estudantes a situações de violência como depredação do patrimônio e furtos e por isso convivem com sentimentos de medo e insegurança. Algumas turmas são excessivamente numerosas e heterogêneas e isso constitui mais um problema acerca da educação, impactando no ensino e dificultando que o professor desenvolva um ensino coerente com os documentos legais que o regulamentam. O terceiro problema trata das condições de trabalho dos professores de inglês, como as circunstâncias de contratação desses profissionais, extensa jornada de trabalho e a questão salarial. Essas situações impactam no processo de ensino/aprendizagem de alunos e professores, causando desmotivação e desinteresse em ambas as partes.

Além dessas questões, a cooperação e presença de todo o corpo escolar, incluindo professores e alunos, assim como direção, coordenação, funcionários, família, é de máxima relevância para o sucesso do ensino/aprendizagem da língua. Quando há integração e união dentro do corpo docente, coordenação e gestão em um trabalho conjunto, há um desenvolvimento e envolvimento maior por parte dos alunos, pois a matéria se torna relevante e parte da escola. Minha experiência pessoal como professora de inglês, em diferentes tipos de escolas, tanto públicas quanto privadas, me mostrou que ainda falta esse tipo de integração e engajamento da escola pública como um todo, no que tange ao reconhecimento da importância da língua inglesa. É extremamente perceptível a diferença de aprendizado e absorção da língua pelos alunos entre escolas que dão a essa disciplina uma importância primária e escolas que a tratam como de importância secundária.

Segundo pesquisa feita pelo British Council sobre a desvalorização do idioma, “O professor também sente que a disciplina de inglês é desvalorizada pela própria escola e pelo sistema de ensino, sendo muitas vezes preterida em função de outras disciplinas” (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 23). O insucesso deste processo em escolas públicas regulares se deve também a outras variáveis, como precariedade do ensino, do material e da escola, falta de interesse dos alunos, e em alguns casos dos pais desses alunos, despreparo e falta de continuidade na formação dos professores, crenças dos educandos e também dos educadores, descontinuidade no contato com a língua etc, assim como depende também das estratégias escolhidas e utilizadas pelos docentes para se alcançar um resultado positivo e que façam da sala de aula um ambiente aberto para os questionamentos e criticidade.

Ainda que essa questão da situação do ensino de língua inglesa em escolas públicas precise ser avaliada e, em alguns casos, melhorada, muitas escolas têm, sim, tentado desenvolver, nos últimos anos, estratégias para inserir o inglês no cotidiano do aluno cada vez mais. Projetos, programas, estágios, e outras ferramentas têm sido utilizadas para tentar expandir a importância da língua no âmbito escolar. Um bom exemplo é o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (doravante PIBID), um excelente projeto do qual eu tive o privilégio de participar durante dois anos de minha graduação em Letras pela Universidade Federal de Viçosa (doravante UFV), que me ajudou a ter uma visão sobre o ensino de inglês em escolas públicas e foi de fundamental importância para a minha formação, além de ser o motivo pelo qual eu decidi trabalhar e desenvolver o meu objeto de pesquisa. Segundo Araújo, Batista e Maia (2017),

Através do PIBID, muitos licenciandos bolsistas têm a oportunidade de vivenciar a

experiência docente na escola básica muito antes de concluir sua licenciatura. Diferentemente do estágio curricular, o PIBID permite aos futuros professores relacionar a teoria acadêmica e a prática pedagógica em lócus, conhecendo a dinâmica da escola, suas demandas, sua realidade e com possibilidades reais de se apropriarem dos processos pedagógicos que nela se desenvolvem. Não bastasse esse aspecto extremamente positivo do PIBID, há que se falar do professor da escola básica, que acolhe os bolsistas do Programa e com eles desenvolve essa parceria de que falamos. É esse docente, chamado no âmbito do PIBID de professor supervisor, quem em última instância, possibilita à universidade acessar a escola básica e vice-versa. No entanto, muito mais importante que ser uma ponte entre as instituições, é o fato desse docente supervisor do PIBID estar em constante formação no curso do Programa. (ARAÚJO; BATISTA; MAIA, 2017, p. 145)

O item IV do art. 3º do Decreto nº 7.219 de 2010 (BRASIL, 2010), que instituiu o PIBID, propõe exatamente esse tipo de objetivo:

IV - inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 2010)

O PIBID criou oportunidades para que alunos de graduação tivessem a experiência e contato direto com a sala de aula, uma vez que os participantes precisavam estar dentro da sala para acompanhar as aulas, além de ajudarem no planejamento do professor regente, inclusive lecionando algumas aulas. Além disso, reuniões semanais com a coordenadora do projeto e os outros participantes, além de relatórios, eram quesito obrigatório para fazer parte do PIBID. Um trabalho que fala um pouco dessas experiências é a dissertação de Mestrado de Jessica Cristina De Carvalho Martins, Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação – Mestrado da Universidade Federal de Ouro Preto, intitulado “Experiências Formativas No Âmbito Do Pibid: Um Estudo Sobre O Desenvolvimento Profissional De Professores Supervisores Do Programa”. Em seu texto, a autora cita a “ausência da articulação entre as instituições formadoras e as escolas de educação básica” (MARTINS, 2017, p. 08) e como iniciativas políticas como o PIBID vêm sendo criadas e desenvolvidas com o intuito de aproximar todas as partes envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, bem como possibilitar a experiência e vivência da sala de aula a alunos de graduação.

Diante deste contexto, algumas iniciativas políticas de apoio e incentivo à docência têm sido desenvolvidas, entre as quais se destaca o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que visa aproximar os espaços formativos, promover durante a formação inicial a inserção dos alunos de licenciatura em escolas públicas, valorizar e incentivar a formação de professores para a educação básica, e elevar a qualidade da educação pública no Brasil. Essa iniciativa insere-se num amplo conjunto de ações, no qual também fazem parte outras políticas de valorização da docência, como o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), o Programa de Consolidação das 14 Licenciaturas (Prodocência), o

Programa Observatório da Educação, e o Programa Novos Talentos, dentre outros. (MARTINS, 2017, p. 13-14).

Outro exemplo de programa que visa criar melhorias e assistências a alunos de escolas públicas, assim como oportunidades a educadores, é o Ensina Brasil, que trabalha com várias disciplinas, assim como o PIBID. O Ensina Brasil é uma Organização não governamental (doravante ONG) que foi desenvolvida propondo o seguinte lema: “Um dia todas as crianças terão uma educação de qualidade”, acreditando que todos os educandos têm o direito a ter acesso a uma boa educação, não importa o contexto em que vivem. A iniciativa objetiva atender alunos de áreas de vulnerabilidade em mais de 100 escolas distribuídas em 10 cidades de 5 estados do Brasil: Mato Grosso do Sul, Goiás, Espírito Santo, Pernambuco e Maranhão, até a data do presente trabalho. O programa foi criado em parceria com o Teach for All, que trabalha para ampliar possibilidades na educação em 60 países ao redor do mundo e já beneficiou e tem beneficiado mais de 80 mil alunos ao longo de seus 5 anos de existência. Atualmente eu faço parte deste programa lecionando língua inglesa para alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental (doravante EMEF) Francisco Lacerda de Aguiar no município de Vitória, capital do estado do Espírito Santo. Essa escola está situada em uma área de vulnerabilidade e, além de mim, também conta com a colaboração de mais 3 integrantes do programa de áreas diferentes: Geografia, Matemática e Ciências.

Em ambos os programas, aquele de que participei e aquele do qual ainda participo, eu procurei e procuro desenvolver a língua inglesa não somente como um instrumento de trabalho ou estudo, mas também como uma ferramenta que pode auxiliar os educandos a se posicionarem não apenas enquanto alunos, mas também como cidadãos críticos e participativos na sociedade, abordando temas que fazem parte do contexto no qual estão inseridos, assim como temas atualizados que necessitem debate e que os façam refletir sobre seu papel e importância. Procuro também sempre trabalhar com temas que sejam relevantes e que façam sentido para esses alunos, adaptando tais temas sempre que necessário, uma vez que as turmas nunca são iguais, ou reagem da mesma maneira a um mesmo assunto ou matéria.

Essas tentativas de ensino de inglês sobre uma outra perspectiva, que associa o ensino de línguas estrangeiras ao ensino crítico por meio da utilização dos estudos sobre novos letramentos e Letramento Crítico (doravante LC), vêm-se tornando de extrema relevância para as pesquisas no campo da Linguística Aplicada e para transformar a realidade do ensino que era feito tradicionalmente.

Essa pesquisa traz, assim, uma reflexão crítica acerca do professor de língua inglesa de educação básica e suas escolhas dentro da sala de aula, analisando e investigando o que esses

profissionais compreendem sobre o conceito de método e em qual ou quais desses métodos eles se apoiam para desenvolver suas atividades e planos de aula. Ademais, pretende-se, do mesmo modo, perceber como e por que esses educadores escolhem os determinados métodos e se eles diferem em variados ambientes e contextos.

1.1 Justificativa

O principal motivo pelo qual escolhi desenvolver essa pesquisa é o fato de observar, ao longo dos meus 14 anos de experiência como professora, e também como aluna do curso de Letras e estagiária (enquanto integrante do PIBID por 2 anos), dentro do cotidiano das salas de aula, que o objetivo dos professores de línguas em escolas públicas, no geral, é capacitar o aluno linguisticamente, focando na estrutura da língua e/ou na competência comunicativa. Há pouca ou nenhuma preocupação com a formação crítica do educando enquanto sujeito pensante e cidadão que vive, age e interage na sociedade. Pude perceber que inúmeras abordagens de ensino/aprendizagem focam essencialmente na decodificação e repetição de estruturas mecanicamente, com pouco ou nenhum significado para o educando e, muitas vezes, descontextualizadas. Essas abordagens frequentemente seguem um padrão sem levar em consideração o contexto educacional como um todo, como por exemplo grupos heterogêneos, facilidade e dificuldade de diferentes alunos, localidade da escola, recursos disponibilizados pela escola etc.

Dentro de minhas experiências, percebi que em determinadas situações o educador se torna escravo de propostas de aula pré-estabelecidas. O uso de materiais didáticos determinados pelo corpo escolar e a exigência de prazos a serem cumpridos com esses materiais, assim como cronogramas engessados sem possibilidade de flexibilidade, são apenas alguns fatores que retiram a liberdade do professor de sugerir novas propostas a seus alunos, o que resulta em uma educação conteudista e não adaptável, fugindo dos pressupostos que propõem os documentos oficiais, como a formação global do aluno como cidadão ativo e parte da sociedade, um sujeito capaz de fazer e refletir suas escolhas. Os materiais didáticos geralmente são estabelecidos por uma filosofia de ensino fundamentada em decidir como os professores de línguas devem ensinar caso queiram obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem (ALMEIDA FILHO, 2013, p. 16).

Os materiais utilizados em aprendizagem de línguas geralmente representam o mundo globalizado através de suas atividades, textos e ilustrações. Em certas culturas, as editoras acabam sendo limitadas por políticas governamentais que definem e estabelecem o tipo de

mundo que pode ser ilustrado (TOMLINSON; MASUHARA, 2013, p. 40). Faz-se necessário considerar a importância que os conteúdos aplicados em sala de aula têm na trajetória escolar dos estudantes, e que esses conteúdos abordados atendam às demandas de um coletivo discente heterogêneo, garantindo a equidade de aquisição do conhecimento socialmente produzido. É de extrema relevância a necessidade de integração dos componentes curriculares trabalhando contextualizações social e culturalmente relevantes, tornando os conteúdos abordados significativos e favorecendo a participação ativa de estudantes com habilidades, experiências de vida e interesses diversificados (BRASIL, 2016, p. 9).

Tal afirmação me faz refletir e questionar se nós próprios, educadores, passamos por essas situações pré-determinadas e não maleáveis. Julgo complicado e, por vezes inacessível, ensinar os educandos a serem capazes de fazer escolhas, uma vez que nós mesmos não estamos aptos a isso. Talvez nós professores não estejamos argumentando o suficiente sobre o que consideramos melhor para nossos alunos, e aceitamos o que nos é imposto sem questionar ou tentar mudar. Acredito ser de fundamental importância revisar e ressignificar nossas práticas pedagógicas no ensino de línguas inglesa, sabendo o valor de nossas aulas em termos de transformação individual e também social de nossos estudantes.

Eu decidi me aprofundar e pesquisar essas atribuições, pois elas sempre me incomodaram e me fizeram questionar o meu papel enquanto professora, entendendo a necessidade de o professor refletir e repensar suas escolhas, ressignificando-as e, se preciso, modificando-as de acordo com o que ele julga ser fundamental naquele contexto.

Acredito que o educador e, conseqüentemente, todo o corpo escolar envolvido na elaboração de programas, currículos e cronogramas, precisam compreender que não existe um único método de ensino capaz de atender a todas e diferentes demandas e que as práticas escolhidas para atingir o sucesso do aprendizado dos alunos depende principalmente, de como o professor lida com as adversidades encontradas e não somente do que é imposto pela escola ou pelo governo para cumprir um cronograma engessado e inflexível. Além disso, os professores ainda precisam lidar com a escassez ou a não-compatibilidade do material didático, o que resulta em aulas cansativas e, por vezes, difíceis, sem que os mesmos tenham autonomia para mudar ou adaptar esses materiais. Segundo o British Council,

Para 42% dos professores, o conteúdo dos livros didáticos é mais avançado do que o nível de conhecimento que os alunos têm do idioma, o que faz com que muitos não consigam usá-los como base para o ensino. Com isso, percebemos que o livro didático passou a ter um papel complementar no ensino da língua, sendo apenas um dos muitos recursos que os professores utilizam para transmitir o conteúdo. (BRITISH COUNCIL, 2015, p. 21)

O ambiente escolar é rico em diversidade e frequentemente passa por diversas mudanças e, como educadores, é fundamental estarmos dispostos a lidar com essas mudanças e adaptar nossas abordagens de ensino consoantes com o fluxo de ideias e informações na área. Dessa forma, o uso das teorias sobre o Pós-Método e sobre o Letramento Crítico em aulas de língua inglesa apresentam-se como mais uma possibilidade para o professor, que pode utilizar-se de diversos recursos e estratégias e diferentes materiais de ensino em suas aulas para levar os alunos à compreensão de que o aprendizado da LE está associado a sociedades, culturas e experiências com as quais eles terão contato ao longo de suas vidas (BRASIL, 2006).

Muito se discutiu e ainda é discutido, atualmente, se há ou não um único método ideal e eficaz para o ensino de línguas estrangeiras e essas discussões acontecem devido às constantes mudanças e conseqüentemente necessidade de aprimoramento de técnicas que norteiam o trabalho docente. Essas reflexões e questionamentos que aqui propomos podem contribuir de maneira relevante para que professores se disponham a acompanhar essas mudanças, atentos à imersão em novos desafios educacionais, e assim optem por aprimorar suas técnicas, como por exemplo a formação continuada que pode dar suporte às necessidades demandadas.

Uma significativa mudança nos aspectos sociais da sociedade moderna tem acontecido devido aos processos de globalização (MATTOS, 2013) e com isso o ambiente escolar também acaba sofrendo as conseqüências das diferentes formas com que recebemos e produzimos informação (LANKSHEAR; KNOBEL, 2003). Como educadores, é fundamental estarmos dispostos a lidar com o aluno que está inserido nesse mundo globalizado e adaptar nossas crenças, tradições, conhecimentos e hábitos às novas formas de ensinar. Os estudos sobre o Pós-Método e sobre o Letramento Crítico podem ser uma importante contribuição para o professor que se dispõe a uma formação continuada e que se preocupa com o surgimento de novos desafios educacionais.

Dentro das experiências que adquiri, como professora em formação e dentro da prática pedagógica, pude perceber que os alunos demonstram um interesse maior pelo inglês quando trabalhado de maneira mais motivadora, divertida e não convencional, fazendo-os ter gosto em aprender a língua. Percebi que quanto mais o professor utiliza diferentes recursos inseridos na realidade dos seus alunos, tais como atividades com filmes, músicas, diálogos, jogos, brincadeiras e dinâmicas variadas, dentro de temas atuais e passíveis de diálogo, melhores são os resultados obtidos. De acordo com Vygotsky (2003) e Piaget (1982), o aprendizado se dá por uma interação de estruturas internas juntamente com contextos externos.

Este estudo pretende mapear abordagens metodológicas nas aulas de língua inglesa da

rede pública, propor uma reflexão acerca delas e, se necessário, trabalhar com novos e diferentes roteiros e práticas que promovam a formação completa de um cidadão ativo e pensante dentro da sociedade em que vive. Propõe-se tomar por princípio a ideia de enxergar a língua não como um código linguístico, mas como um processo de construção de sentidos; e seu ensino não como um conjunto de conteúdos linguísticos, mas que envolve todas as questões sociais presentes em seu contexto.

“Entender o uso da linguagem como prática social implica compreendê-la como um modo de ação historicamente situado, que é constituído socialmente, mas também é constitutivo de identidades sociais, relações sociais e sistemas de conhecimento e crença.” (RESENDE; RAMALHO, 2005, p. 189).

Assim, este trabalho torna-se relevante ao contribuir para o enriquecimento das pesquisas e descobertas na área da Linguística Aplicada, discutindo alguns temas importantes no contexto educacional brasileiro atual: Pós-Método e Letramento Crítico, assim como Novos Letramentos, Multiletramentos, diferentes metodologias e abordagens de ensino de línguas, e ensino/aprendizagem de língua estrangeira. É dever do professor buscar despertar autonomia e protagonismo nos alunos, desenvolvendo práticas de linguagem significativas, pois é por meio delas que é possível aguçar o interesse e o pensamento crítico. O domínio da língua inglesa possibilita que o indivíduo inserido no meio social tenha acesso ao mundo tecnológico e cultural, e possa ampliar a comunicação em um tempo de globalização e interação social constante e imediata. É preciso conhecer o contexto sócio histórico-cultural dos alunos e, a partir dele, desenvolver uma prática pedagógica que resultará em uma aprendizagem crítica, criativa e transformadora do conhecimento, onde a interconexão de conhecimentos permite uma visão globalizadora e integradora (ZABALA, 1998). O contexto é de extrema relevância quando pensamos em implementar determinada vertente de ensino.

Acredito que este trabalho reafirmará a importância da formação de cidadãos críticos e conscientes a partir da interação provocada em sala de aula com base nas escolhas que o professor considerar de maior pertinência dentro de determinados contextos, afinal, “ensinar a língua inglesa vai muito além de meramente capacitar e preparar o aluno para usar essa língua para fins comunicativos. (...) As atividades de leitura (...) e concepções como letramento, multiletramento, multimodalidade aplicadas ao ensino podem contribuir igualmente”. (OCEM – BRASIL, 2006, p. 92).

Espero ainda que essa pesquisa contribua não somente para o cenário de ensino/aprendizagem da língua inglesa, como também possa me levar a repensar (assim como

aos professores participantes dela e aos futuros leitores) sobre o papel do professor de língua inglesa, desconstruindo e ressignificando o espaço da escola, e, principalmente, anseio que desperte a reflexão sobre a relevância do Pós-Método, bem como do Letramento Crítico, como também a importância de uma educação continuada por parte do professor no cenário atual.

O presente estudo poderá proporcionar ainda uma reflexão sobre o papel do professor enquanto agente-transformador, do aluno enquanto sujeito pensante dentro de uma sociedade e, conseqüentemente, a junção desses fatores para o desenvolvimento e bom andamento do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. Nessa perspectiva, pensar e discutir educação de qualidade é refletir em um ensino baseado em práticas pedagógicas críticas e reflexivas, direcionadas à consciência crítica da linguagem e do mundo, o que demanda do profissional docente disposição e interesse no sentido de não acolher, pura e simplesmente, discursos vigentes como verdadeiros, mas tornar-se um eterno pesquisador. Como nos diz Paulo Freire (1996, p. 30), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo Geral

É de extrema relevância que os professores repensem, reflitam e ressignifiquem suas práticas, implementando ações a fim de atender as especificidades e assimetrias de dissemelhantes grupos de alunos. O objetivo desta pesquisa concentrou-se, então, na reflexão sobre novas maneiras de ensinar e aprender a fim de que sejam implementadas no contexto analisado, especialmente com relação à formação de leitores críticos por meio da linguagem, permitindo o questionamento das relações de poder presentes no cotidiano dos alunos e de suas comunidades, como sugerem as OCEM-LE (BRASIL, 2006).

A intenção foi investigar quais métodos os professores de língua inglesa têm utilizado e se eles enxergam necessidade e/ou têm a possibilidade de adaptar suas práticas a diferentes contextos e realidades, visando o sucesso da aprendizagem da LI. Além de fazer com que o educador reflita acerca dos métodos que utiliza, podendo, assim, selecionar e empregar aqueles que melhor se adequem à sua realidade dentro da sala de aula, no ensino de língua inglesa. Ainda, pretendeu-se questionar se esses educadores utilizam metodologias que busquem desassociar a ideia do ensino desvinculado da realidade do aluno, fortemente gramatical, formalista, com pouca ênfase no uso da língua em atividades relevantes. Com isso, esse trabalho

objetivou aproximar as teorias e a prática, por meio de ações que possam contribuir positivamente para a atuação dos professores/ pesquisadores promovendo possíveis melhorias no ensino de LI.

1.2.2 Objetivos Específicos

Para alcançar o objetivo geral, os específicos são:

- Investigar, junto a professores de língua inglesa de escolas públicas, as metodologias e abordagens metodológicas que eles utilizam no ensino e quais princípios eles utilizam como base para essas escolhas;
- Investigar junto a cada professor os materiais que ele utiliza no ensino de LI e se esse processo é engessado pela escola, impossibilitando-o de trabalhar com flexibilização;
- Dialogar com os professores sobre como eles enxergam a formação contínua e como isso influencia na escolha de abordagens e materiais em suas aulas;
- Avaliar, junto ao professor, as estratégias de ensino-aprendizagem elaboradas e aplicadas em suas aulas de língua inglesa;
- Promover a reflexão crítica do professor de língua estrangeira sobre as escolhas utilizadas em sala de aula e expor o desenvolvimento das técnicas aplicadas na pesquisa.

1.3 Plano do texto

Início esse estudo introduzindo o tema e explicitando a minha motivação, justificando o porquê eu resolvi estudar e pesquisar sobre essa temática, para, em seguida, explicar os objetivos que me levaram a desenvolver essa pesquisa.

No capítulo de fundamentação teórica, passo por uma breve retrospectiva histórica sobre o ensino de língua inglesa nos últimos anos e suas particularidades e em seguida trago a definição do termo “método”. Logo após abordo uma possível indefinição terminológica entre

os termos método, abordagem e metodologia e como diferenciá-los. Trago também fundamentos acerca do Letramento Crítico, apresento o Pós-método e suas características, e então faço um paralelo entre ambas teorias.

Posteriormente no capítulo de metodologia, explico que essa foi uma pesquisa de cunho etnográfico (virtual) e a análise dos dados que foram gerados se deu sob a perspectiva qualitativa que examina evidências embasadas em dados visuais e verbais e quantitativa que examinou as respostas por meio de gráficos. Os dados empíricos foram analisados de forma sistemática, o que resultou em uma pesquisa baseada em investigações de base linguístico-semiótica de caráter exploratório. Também nessa seção, houve a descrição e justificativa do minicurso ofertado, responsável pelos dados gerados.

No capítulo seguinte trago os resultados de minha investigação, que foram gerados através do minicurso na seguinte ordem: análise dos questionários iniciais usados para inscrição no minicurso; descrição minuciosa dos três encontros do minicurso e discussão dos dados gerados no minicurso.

Finalizo com as considerações finais fazendo um apanhado do que foi apresentado e discutido, com uma análise final da minha percepção enquanto pesquisadora deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo. (FREIRE, 1996, p. 16).

Esta seção proporciona uma breve retrospectiva histórica sobre o ensino da língua inglesa e como o mesmo vem metamorfoseando-se e adequando-se, assim como fazem os fatos históricos, em consequência da mudança social de um povo. Apresenta-se, da mesma forma, um panorama abordando as nomenclaturas método, abordagem e metodologia, com o intuito de elucidar uma possível confusão terminológica, assim como um conciso resumo acerca dos diferentes métodos ao longo da história, e por fim, teorias sobre o Pós-Método e Letramento Crítico e as razões pelas quais ambas dialogam entre si.

Como aporte teórico, este trabalho se baseia principalmente nos conceitos de Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006a/b, 2016), Canagarajah (1999, 2009) e Prabhu (1990) no que tange a perspectiva do Pós-Método, igualmente dialogando com teorias acerca do ensino-aprendizagem de línguas, concepção de método e Pós-Método de autores que abordam essa temática, nomeadamente: Brown (1997), Richards e Rodgers (1982, 2001), Celani (1997, 2002, 2009, 2010), Almeida Filho (2005, 2009, 2013, Thornbury, (2009), Oliveira (2014) e Allwright (1991). Para fazer uma ponte entre os conceitos citados e os estudos sobre Letramento Crítico, essa pesquisa também colhe sustentação teórica em diversos autores reconhecidos que desenvolvem trabalhos acerca do tema, como Street (1995), Soares (1998), Kleiman e Signorini (1995), Ferraz (2012), Lankshear e Knobel (2003), Mattos (2011), Motta (2008) e Rojo (2009).

2.1 Uma breve retrospectiva histórica sobre do ensino de língua inglesa

De forma breve e resumida, esse trabalho traz uma pequena retrospectiva histórica sobre o ensino da língua inglesa mostrando o início da sua ascensão como um idioma de prestígio e como os métodos e abordagens foram passando por mudanças e se aperfeiçoando ao longo dos anos.

A língua inglesa, no decorrer dos anos, foi conquistando um lugar de prestígio econômico, social, cultural e até mesmo religioso na sociedade, todavia, apenas no século XVI foi concebido o primeiro manual com a finalidade de fornecer ao ensino de inglês como língua estrangeira devido à importância que a mesma conquistara nessa época. A partir da concepção

desses manuais para ensinar línguas, o empenho dos educadores para sustentar e colaborar com o ensino desses idiomas, assim como o surgimento de escolas designadas ao ensino de línguas fizeram surgir uma atenção maior acerca das demandas que envolviam o ensino e o aprendizado do idioma.

Despertaram-se então, nos profissionais da época, questionamentos e incertezas sobre os recursos que os mesmos utilizavam para ensinar a língua e, surgiram, portanto, através dessas indagações, novas ideias e estratégias a fim de melhorar o ensino e a aprendizagem dos educandos. Iniciou-se o desenvolvimento de produção de materiais didáticos para ensino de língua inglesa, despertando assim um grande interesse pela profissão de professor, assim como foram surgindo cada vez mais escolas especializadas no ensino do idioma.

Os profissionais, atraídos pelo avanço do ensino de língua inglesa, buscaram investir em estudos e aperfeiçoamento pedagógico e linguístico ao longo dos anos, fazendo assim, surgir diferentes métodos e abordagens de acordo com a demanda de cada época.

Ainda que as discussões sobre abordagens e métodos de ensino de língua inglesa tenham despontado a partir do século XX, registros históricos asseveram que o século XIX foi marcado por teorias e procedimentos em busca do método perfeito, que eram estudados e testados a fim de entregarem um melhor resultado sobre o ensino e aprendizagem do idioma.

No século XX, essa busca pelo melhor método teve mais força, com o aparecimento de diferentes métodos, que surgiram do aperfeiçoamento e adaptação de outros já existentes, trazendo novas questões e críticas sobre a eficiência deles. Os métodos que têm surgido ao longo dos anos podem ser considerados, em algumas circunstâncias, como combinações de uma variedade de técnicas e estratégias que foram originalmente consideradas parte de um determinado método anterior. Ocorre então uma adequação ou substituição, e novos métodos surgem, um após o outro, com a promessa de ser o mais eficaz do momento.

De acordo com Prabhu (1990), o melhor método depende do público para o qual será utilizado, em quais circunstâncias e para qual(is) propósito(s). Até o século passado, diversos métodos eram utilizados pelos educadores a fim de ensinar a língua inglesa de forma bem-sucedida e eficaz. De acordo com os autores Larsen-Freeman (1986) e Richards e Rodgers (1982), existem onze diferentes métodos para aquisição de língua estrangeira. Alguns deles são: gramática-tradução, direto, audiolingual (audiovisual), situacional, silencioso, comunitário, sugestopédia, resposta física total, incluindo as abordagens oral, natural e comunicativa. Trataremos das particularidades de alguns e suas características e como, depois deles, foi necessário o surgimento do Pós-Método em um outro tópico.

2.2 Os diferentes métodos para ensinar língua (inglesa) ao longo da história

Se pensarmos em um método pioneiro de ensino de línguas, pensamos imediatamente no Método de Gramática e Tradução. De acordo com Edmondson e House (2006, p. 114 *apud* GRILLI, 2019), os fundamentos e componentes desse método sempre existiram no ensino de línguas, mas não foram considerados um método adequado até o final do século XVIII. De maneira sucinta, era como se o conceito de aprendizagem de línguas na época fora reduzido a memorizar vocábulos, assim como as regras gramaticais e a aula resumia-se à exposição de um tópico gramatical, produção de frases acerca desse tópico e, por último, tradução de versões de excertos de obras literárias. Exercícios de ditado, resumos escritos e redações também faziam parte de método, contudo o foco principal era adquirir produtos culturais produzidos nas línguas de prestígio como fundamento essencial da formação do aprendiz. As aulas eram, em sua maioria, lecionadas na língua nativa tendo a correção gramatical como essencial no processo de aprendizagem. (NEUNER; HUNFELD, 1993 *apud* GRILLI, 2019).

No fim do século XIX, o Método Direto foi proposto como resposta ao Método de Gramática e Tradução. A Revolução Industrial estava acontecendo e, por isso, o foco dos cursos de línguas começou a se transformar, dando mais ênfase para a comunicação na vida cotidiana e menos importância à literatura. Por esta razão, a língua nativa passou a não mais ser usada em sala de aula para que os estudantes pudessem compreender a língua falada intuitivamente, seguindo a linha de raciocínio de que é dessa maneira que as crianças aprendem e adquirem a sua língua materna (EDMONDSON; HOUSE, 2006, p. 115; NEUNER; HUNFELD, 1993, p. 33 *apud* GRILLI, 2019).

Décadas depois, surgiu o Método Audiolingual, uma abordagem baseada no treinamento em línguas estrangeiras dos soldados norte-americanos durante a II Guerra Mundial. Fundamentado em um conceito behaviorista de aprendizagem, assim como na análise estruturalista da língua alvo, o método consistia na repetição de sequências orais a fim de se tornarem automáticas. Diante disso, os erros cometidos pelos alunos deveriam ser instantaneamente corrigidos, para não se estabilizarem na memória dos aprendizes. Para Anthony (1963 *apud* GRILLI, 2019) o Método Audiolingual se configura como uma abordagem, pois entende-se que a língua é um hábito, e hábitos são determinados por repetição; a oralidade antecede a escrita, e a compreensão anterioriza a produção. Todavia, a expressão “método audiolingual”, explicita que o conceito contém especificidades referentes às estratégias de ensino utilizadas dentro da sala de aula, tipos de atividades e maneiras de avaliar os aprendizes.

Surgiu então o Método Audiovisual, definido por características como: a falta de ênfase nas regras gramaticais, a compreensão antecede a produção, a linguagem falada antecede a escrita, além de conexões entre sons e imagens no processo de aprendizagem e aquisição de vocabulário. Em contraposição, se o professor não era nativo, e conseqüentemente sua pronúncia não equivalia à de um falante nativo, os áudios das aulas deveriam ser apresentados por meio de fitas gravadas por falantes nativos (EDMONDSON; HOUSE, 2006, p. 117-118 *apud* GRILLI, 2019); além de alguns conceitos não possuírem facilidade em ser expressos através de imagens. Essas aulas eram projetadas para cargas de trabalho intensivas: seis horas por dia, seis dias por semana.

A esta altura, como mostram Edmondson e House (2006, p. 124 *apud* GRILLI, 2019), é clara a influência significativa da linguística e da psicologia nas aulas de língua estrangeira. Na década de 1960, as conjecturas da gramática e os progressos da psicologia cognitiva e generativa ocasionaram o surgimento de novas propostas de ensino de línguas. Conseqüentemente, surgiram abordagens cognitivas, com ênfase na capacidade do aprendiz de descobrir padrões em línguas estrangeiras (EDMONDSON; HOUSE, 2006, p. 119 *apud* GRILLI, 2019) e nas diferenças sistemáticas entre línguas estrangeiras e nativas. Como resultado, regras tão rígidas sobre o que os professores poderiam ou não fazer em sala de aula, ou se deveriam ou não usar sua língua nativa, já não era tão relevante. Com isso, o conceito de método começa parecer falho.

Os “métodos alternativos”, segundo Rösler (2012, pp. 88-91 *apud* GRILLI, 2019) surgiram através dos conceitos de desenvolvimento da psicologia humanista, focada no desenvolvimento da personalidade do sujeito. É impossível elaborar todos esses métodos neste trabalho, porém é justo dizer que a Resposta Física Total [*total physical response*], a Sugestopédia, e o Modo Silencioso [*the silent way*], são alguns dos métodos mais conhecidos, e ainda permanecem presentes em aulas de línguas estrangeiras.

A Abordagem Comunicativa (cf. RÖSLER, 2012, p. 76-80 *apud* GRILLI, 2019) emergiu argumentando que a construção do sentido na comunicação decorre não apenas da estrutura da linguagem, mas também de sua função, ou seja, a aprendizagem acontece quando os alunos se comunicam. Como resultado, a prática da fala em sala de aula não gira mais em torno de representações hipotéticas da vida cotidiana, abrindo espaço para a troca autêntica de informações e impressões dos estudantes. Edmondson e House (2006, p. 120 *apud* GRILLI, 2019) identificaram quatro tipos de exercícios nessa abordagem, na ordem: receptivos, reprodutivos, produtivos e criativos. Dessa maneira, as aulas começam com a prática dos aprendizes seguindo um roteiro para descobrir informações faltantes (*information gap*)

passando pela representação de determinados papéis na simulação e engajando-se em debates e discussões sobre temas pertinentes.

Novos métodos e abordagens continuam surgindo (*Content-Based Instruction*, *Multiple Intelligences* e *Cooperative Learning*), alguns têm resistido ao tempo (*Grammar- Translation* e *AudioLingual*), já outros desaparecem quase sem deixar indícios de sua existência (por exemplo, *Silent Way* e Sugestologia de Lozanov), porém, nenhum deles explica universalmente o processo de ensino e aprendizagem de LE (LARSEN- FREEMAN, 2000, p. 186; RICHARDS; RODGERS, 2001, p. 159).

2.3 Método, abordagem ou metodologia?

No campo do ensino e aprendizagem de língua inglesa, são utilizados alguns termos para designar como as aulas são organizadas e promovidas e como os conhecimentos dos educadores são transmitidos para os educandos. Esses termos, são, muitas vezes, confundidos e erroneamente utilizados, sem que o enunciador se dê conta das particularidades de cada um. Alguns deles: método, abordagem, metodologia, práticas, procedimentos, recursos, sistemas, planejamento, pedagogia, técnicas etc. Todavia, essa pesquisa trará os significados e particularidades de somente três desses vocábulos: método, abordagem e metodologia, segundo alguns pesquisadores da área.

Essa confusão terminológica é explicada por diferentes autores, em alguns casos, de distintas maneiras. Segundo Brown (1997), Abordagem pode ser entendida como posições teóricas e crenças em relação a natureza da linguagem e da aprendizagem de línguas e como aplicá-las dentro do contexto pedagógico, ao passo que Método designa um grupo de especificações da sala de aula com o intuito de atingir objetivos linguísticos.

Já para Almeida Filho (2005), Método seria uma “materialidade de ensino, fórmula estável de ação pedagógica, e Metodologia seria "...a pedagogia de ensino de língua(s), ou seja, um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma língua e que são explicáveis por um feixe de pressupostos" (p. 63). De acordo com Prabhu (1987), a metodologia tem o intuito de criar condições favoráveis, não somente para a aprendizagem, mas para a percepção (do ponto de vista do professor) da aprendizagem e do processo de ensino como um todo.

De maneira geral, métodos e abordagens são entendidos como soluções para problemas de ensino que podem ser aplicados em diferentes situações e locais (BROWN, 1997; LARSEN- FREEMAN, 1986). Porém, fatores situacionais são imprescindíveis em uma implementação

criterosa de qualquer programa instrucional. Para Richards e Rogers, "contexto cultural, contexto político, instituições locais e o contexto da composição de docentes e alunos na sala de aula" são critérios a serem considerados ao decidir sobre políticas de ensino (2001, p. 248).

Segundo GRILLI (2019), ao planejar uma aula de língua inglesa, todo professor tem conhecimento de alguns fatores que não podem ser ignorados. Primeiro, é preciso definir os objetivos da aula e depois, apoiar a filosofia de ensino da sala de aula e os princípios de ensino que os professores devem seguir. Então, estabelece-se as estratégias de ensino e os tipos de exercícios que um aprendiz deve fazer, bem como os materiais didáticos a serem usados. Também é necessário identificar quais recursos midiáticos serão utilizados e como será avaliado o conteúdo a ser aprendido na aula. Ainda de acordo com Grilli (2019, p. 36), essa ordem de decisões tomadas para a aula é intuitiva e é chamada de metodologia. Já o método, é um conjunto de respostas prontas para pelo menos algumas delas. Para Anthony (1963 *apud* GRILLI, 2019), o método é um planejamento para a apresentação metódica do conteúdo de acordo com determinada abordagem. Funk (2010 *apud* GRILLI, 2019) aponta que as abordagens podem ser integradas a diferentes métodos.

Dessa forma, metodologia e método podem ser entendidos como conceitos semelhantes, porém não idênticos: enquanto metodologia é entendida como um agrupamento de resolução a serem determinadas, a abordagem é a base por trás delas.

2.4 O Pós-Método

No começo da década de 1990, pesquisadores como Prabhu (1990) e Allwright (1991) começaram a desenvolver trabalhos questionando a ideia de que um único método talvez pudesse não condizer com a realidade do ensino de línguas estrangeiras. Alguns anos depois, Kumaravadivelu trazia estudos baseados no que ele chamava de Condição Pós-Método, delineando-a como “um estado que nos compele a redefinir a relação entre os teóricos e aqueles que praticam um determinado método” (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 28), desconstruindo o significado da palavra método, algo definido como uma prática engessada de procedimentos e estratégias, excluindo as necessidades contextuais. Surgia, então, essa proposta de pedagogia inédita para o ensino de línguas.

A terminologia “método” não delimita as práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, mas sim, significa os métodos construídos e estabelecidos pelos peritos dentro do campo das línguas estrangeiras (KUMARAVADIVELU, 2003). Para o autor, a concepção de Pós-Método seria uma alternativa para o método, ostentando a ideia de revolucionar os

conceitos de método já existentes, e muitas vezes obsoletos, produzindo notáveis expectativas no campo de ensino de língua estrangeira, além de desabrochar concepções acerca das demandas que circundam a pedagogia do ensino de línguas estrangeiras.

Para Oliveira existem diversas questões acerca dos métodos e não seria correto usar generalizações, e em decorrência disso, a era pós método se faz pertinente nos dias atuais. De acordo com o autor, “o método está cercado por mitos, sendo o primeiro deles a possibilidade de existência de um método que é o melhor de todos, que está em algum lugar, prontinho e esperando para ser descoberto” (OLIVEIRA, 2014, p. 195). A condição do Pós- Método possibilita que o professor de língua estrangeira seja capaz de planejar as suas aulas de forma autônoma, sem que esteja amarrado a técnicas e procedimentos estáticos, específicos de métodos X ou Y, e através dos conhecimentos acumulados ao longo de sua trajetória profissional, juntamente com as características inerentes à cada uma de suas turmas consiga preparar aulas adequadas e pertinentes ao contexto daqueles estudantes.

O Pós-Método permite discutir sobre a mudança no status dos métodos e abordagens no ensino de LE e as atribuições de se adotar um único método ou abordagem como sendo ideal para todos os contextos. A formação continuada é de extrema relevância neste contexto, uma vez que oportuniza os professores a refletir, por meio da teoria, sobre sua prática e sobre o seu papel como agente-transformador, e como isso permite auxiliar o aluno a se enxergar como agente crítico dentro de uma sociedade e perceber como a interação desses fatores pode contribuir para sucesso do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa. Para Kumaravadivelu (1994), é preciso despertar a autonomia e protagonismo nos alunos, desenvolvendo práticas de linguagem significativas, pois é por meio delas que conseguimos estimular seu interesse e o pensamento crítico. Para ele, o professor precisa tomar algumas atitudes que podem auxiliar nessa autonomia e responsabilidade do aluno e que despertem sua consciência em relação ao seu próprio processo de aprendizagem. Ainda para o autor, o sucesso no processo de ensino/aprendizagem é composto por três figuras essenciais: os aprendizes, os professores e os formadores de professores.

Para compreendermos de maneira mais clara as discussões acerca da busca pela metodologia ideal de ensino e a eficácia dos métodos, é necessário retomar as argumentações de Prabhu (1990) sobre a ausência de um método padrão e perfeito que atenderá todo e qualquer contexto, levando em conta o vocábulo método, tanto as tarefas aplicadas dentro da sala de aula, quanto conceitos, crenças e teorias que deram suporte à construção e produção dessas atividades. Segundo o autor, o contexto de cada sala de aula é responsável por suggestionar e

motivar o docente na seleção e determinação dos métodos mais apropriados a serem aplicados nas aulas.

It is useful to ask why it looks absurd to suggest that a good teaching method can be carried out, without loss, as merely a routine. We find it necessary to think of good teaching as an activity in which there is a sense of involvement by the teacher. When we encounter an instance of really bad teaching, it is most often not a case of the teacher following a method with which we disagree, but rather of the teacher merely going through the motions of teaching, with no sense of involvement. When a method considered to be good has been implemented on a large scale and later thought not to have “worked,” an important part of the reason identified has been that teachers followed the method “mechanically,” with no sense of understanding or identification (PRABHU, 1990, p. 172).

Esse conceito já havia sido discutido e defendido por Richards (1985, p. 42), ao ratificar que *“The important issues are not which method to adopt but how to develop procedures and instructional activities that will enable program objectives to be attained”*.

Segundo Kumaravadivelu (2003), os professores necessitam ter o poder de contribuir e dar a sua opinião em relação aos conteúdos curriculares que farão parte de suas aulas, e que estes sejam construídos de forma colaborativa com participação não somente dos educadores, mas também de toda a comunidade escolar, gerando assim uma base curricular adaptada às necessidades demandadas para fazer modificações sempre que necessário. Ainda de acordo com o autor, os educadores precisam criar estratégias de ensino para prender a atenção dos alunos para suas aulas. Dessa forma seria possível ajudá-los a serem agentes críticos para uma ação transformativa e fazer com que o aluno se encontre em um ambiente agradável, propício e favorável ao aprendizado da língua estrangeira. Para ele, “qualquer pedagogia com base no Pós-Método tem que ser construída pelo próprio professor, levando em consideração particularidades políticas, culturais, sociais e linguísticas” (KUMARAVADIVELU, 2006a, p. 69). Essas estratégias teriam por objetivo não somente ensinar a matéria e a língua, mas principalmente formar cidadãos críticos, reflexivos e participativos na sociedade. Uma vez trabalhando dentro das perspectivas do Pós-Método, acredito que os professores tenham mais facilidade em despertar nos alunos o Letramento Crítico, um processo de ensino/aprendizagem reflexivo, indagador e construtivo que enfatiza o convívio social e exercício da cidadania, por meio de processos educativos focados na transformação e emancipação social do indivíduo.

Para Funk (2010), um conceito geral de método é incapaz de descrever e abranger os diversos cenários de ensino e aprendizagem e formas de prática que podem surgir das influências culturais locais. Portanto, fica claro que não há um método perfeito de ensino de línguas. Kumaravadivelu (2006a, p. 84) aponta que o método proposto pelos teóricos difere

daquele praticado pelos professores. Mesmo os professores que afirmam seguir um determinado método não seguem, na prática, todos os princípios associados a ele. Esse fato pode ser observado nas salas de aula: muitas vezes é necessário modificar a sequência de etapas do plano de aula ou ajustar as atividades de acordo com a situação de aprendizagem do aluno, a fim de atrair a atenção e o interesse do aluno.

Desde a década de 1990, vários autores têm se desprendido da fixação do método perfeito para ensinar línguas estrangeiras em favor do Pós-Método (cf. PRABHU, 1990; ALLWRIGHT, 1991; KUMARAVADIVELU, 1994, 2001, 2003, 2006a/b etc.). Kumaravadivelu (2006a) desenvolveu três parâmetros que constituem as aulas de língua estrangeira a partir de uma perspectiva do Pós-Método: o parâmetro da *particularidade*, o parâmetro da *praticabilidade* e o parâmetro da *possibilidade*.

O parâmetro da particularidade diz respeito à adaptação das técnicas de ensino de língua estrangeira às especificidades socioculturais, políticas e linguísticas locais; o parâmetro da praticabilidade afirma que o educador possa ser capaz de reproduzir teoria a partir de sua práxis, colocando em prática essa teoria, a fim de tornar-se sujeito autônomo no processo de ensino; o parâmetro da possibilidade defende uma pedagogia ligada às relações de poder no âmbito escolar, considerando a experiência e a identidade do educando, alcançando dessa maneira, a transformação social.

A fim de orientar os educadores na implementação da pedagogia do Pós-Método, Kumaravadivelu (2003; 2006a/b) propôs um esquema que consiste em macroestratégias e microestratégias. Ele define macroestratégias como princípios orientadores derivados de *insights* históricos, teóricos e empíricos sobre o processo de ensino e aprendizagem de uma segunda língua. Segundo o autor, uma macroestratégia é um guia amplo para guiar os educadores a desenvolverem suas microestratégias em sala de aula. “Em outras palavras, macroestratégias são operacionalizadas na sala de aula por meio das microestratégias.” (KUMARAVADIVELU, 2003, p. 38).

As macroestratégias que o autor propõe são:

- 1- Maximizar oportunidades de aprendizagem;
- 2- Facilitar interações negociadas;
- 3- Minimizar incompatibilidades perceptuais;
- 4- Ativar descobertas intuitivas;
- 5- Promover conscientização linguística;
- 6- Contextualizar insumo linguístico;
- 7- Integrar habilidades linguísticas;

- 8- Promover autonomia do aprendiz;
- 9- Assegurar relevância social
- 10- Aumentar a consciência cultural.

Com base nessas dez macroestratégias, o educador estabelece, então, as técnicas e abordagens utilizadas em suas aulas a fim de explorar da maneira mais adequada o contexto e as possibilidades visando o sucesso do estudante no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

2.5 Letramento crítico

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal, anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. O que se precisa, por isso mesmo, é o treino técnico indispensável à adaptação do educando, à sua sobrevivência. (FREIRE, 1996, p. 11)

A palavra letramento (do inglês *literacy*) foi usada primeiramente no Brasil na década de 80, na obra de Mary Kato. Segundo a autora, é tarefa da escola tornar o indivíduo funcionalmente letrado a fim de responder às demandas sociais de uso da escrita, sendo um

[...] sujeito capaz de fazer uso da linguagem escrita para sua necessidade individual de crescer cognitivamente e para atender às várias demandas de uma sociedade que prestigia esse tipo de linguagem como um dos instrumentos de comunicação (KATO, 1986, p. 7).

Na maioria das vezes, o intuito principal do ensino é capacitar o aluno em sua competência linguística, ora focando mais na estrutura da língua, ora na competência comunicativa, mas raramente esse ensino visa preparar o aluno para exercer a função de cidadão crítico dentro da sociedade. Para Mendes (2012, p. 357), “ensinar e aprender uma língua são processos muito mais amplos e complexos do que a simples transmissão e apreensão de estruturas formais e de regras de utilização dessas estruturas”. A educação linguística deve ser vista como uma importante oportunidade de discussão e reflexão das realidades existentes, baseada em uma construção de conhecimento fundamentado na perspectiva dos estudantes sobre o mundo em que eles estão inseridos.

Caracteriza-se por letramento crítico um processo de ensino/aprendizagem reflexivo, indagador e construtivo que enfatiza o convívio social e exercício da cidadania, por meio de processos educativos focados na transformação e emancipação social do indivíduo. Nessa perspectiva, pensar e discutir educação de qualidade é refletir sobre um ensino baseado em práticas pedagógicas críticas e reflexivas, direcionadas à consciência crítica da linguagem e do mundo, o que demanda do profissional docente disposição e interesse no sentido de não acolher, pura e simplesmente, discursos vigentes como verdadeiros, mas tornar-se um eterno pesquisador. Como nos diz Paulo Freire (1996, p. 30), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.

Nos últimos anos, tenho percebido que a escola pública tem tentado se desvencilhar do ensino automatizado e focar na preparação do jovem, educando-o para exercer sua cidadania, porém vejo pouco resultado, dentro das minhas experiências, já que não há recursos ou incentivos suficientes. Julgo necessário que tanto professores quanto alunos e comunidade escolar se envolvam nessa transformação, abandonando definitivamente a visão utilitarista e alienante de língua apenas para fins comunicativos. É necessário que o professor saiba adaptar, quando necessário, suas abordagens metodológicas de acordo com contextos diversos e que sejam capazes de refletir a sociedade em que o aluno está inserido, sua visão de mundo, educação e língua. Essa área de estudo, que associa o ensino de línguas estrangeiras ao ensino crítico por meio da utilização dos estudos sobre novos letramentos e letramento crítico, vem-se tornando bastante relevante para as pesquisas no campo da Linguística Aplicada.

“O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida e comunidade” (MOTTA, 2008, p.14)

Wenger (1999 *apud* MATTOS, 2014, p. 173) ressalta que a educação para a cidadania, muito mais que formadora, é transformadora. A transformação do indivíduo é o objetivo da educação, enquanto a educação para a cidadania está ligada à transformação de conjuntos sociais por meio da participação e colaboração ativa dos indivíduos sob uma visão mais integral e democrática. O domínio da língua inglesa possibilita que o indivíduo inserido no meio social tenha acesso ao mundo tecnológico e cultural, e possa ampliar a comunicação em um tempo de globalização e interação social constante e imediata.

2.6 Como dialogam o Pós-Método e o Letramento Crítico?

O Pós-Método traz um importante questionamento sobre como nós professores pensamos e refletimos nossas práticas a fim de entregar o que a escola pede, dentro das nossas possibilidades, e ainda assim tornar o aprendizado da língua algo produtivo não apenas linguisticamente, mas também criticamente. Por isso acredito que seja interessante traçar um paralelo entre o Pós-Método e o Letramento Crítico, pois ambos caminham lado a lado com o mesmo objetivo final: capacitar o aluno, ajudando-o a aflorar seus questionamentos, ideais, pensamentos, posturas e lugar dentro da sua realidade.

O ensino de LI na escola pública por muitos anos tratou apenas de seu aspecto linguístico, tendo o letramento crítico espaço mínimo (ou não tendo espaço algum) em sala de aula. Por seu papel sociocultural, o tema educação crítica pelos novos letramentos tem sido amplamente discutido entre os pesquisadores da área, (FERRAZ, 2012; MATTOS, 2013), uma vez que a educação crítica relacionada a um outro idioma significa mais do que apenas fazer com que o aluno tenha a oportunidade de apropriar-se de um código. Como sugerem os PCNEM (BRASIL, 2000), aprender a língua de maneira crítica proporciona ao aluno recursos para sua interação na sociedade, para se tornar um cidadão capaz de utilizar-se desse outro idioma a fim de se situar socialmente, questionar relações de poder, compartilhar e transformar o mundo a sua volta, por meio de interações e escolhas informadas (BRASIL, 2006). O Letramento Crítico baseado nos princípios, concepções e objetivos do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – Lei 8.069/90 – (BRASIL, 1990) envolve análise crítica da relação entre textos, linguagem, poder, grupos e práticas sociais.

O letramento crítico busca engajar o aluno em uma atividade crítica através da linguagem, utilizando como estratégia o questionamento das relações de poder, das representações presentes nos discursos e das implicações que isto pode trazer para o indivíduo em sua vida ou de sua comunidade (MOTTA, 2008, p. 14).

O sucesso do ensino/aprendizagem da língua inglesa depende das estratégias usadas para se alcançar um resultado positivo e que façam da sala de aula um ambiente aberto para os questionamentos e criticidade. Como afirmou Freire (1996), é preciso que os temas geradores partam da realidade do educando e que os professores trabalhem em conjunto, para desenvolver projetos que envolvam desde a experiência concreta, a colocação de problemas e a tentativa de resolvê-los. Acredito que todos os alunos são motivados a aprender, desde que sejam expostos a um contexto apropriado, práticas e abordagens adequadas e que sintam que há um propósito para aprender língua inglesa que vai além de saber usar a gramática e vocabulário.

Na era do Pós-Método, as metodologias de ensino de línguas se hibridizam com outros métodos e os educadores acabam optando por adotar não somente um estilo único, mas um estilo eclético, com diferentes possibilidades de adaptação. Para Oliveira (2014), os professores tentam utilizar um método e acabam modificando-o ou adaptando-o conforme a necessidade. Percebe-se, de acordo com o autor, “a intensificação do questionamento sobre a validade do conceito de método e o surgimento da tendência de se adotar um estilo eclético para o ensino de línguas estrangeiras.” (OLIVEIRA, 2014, p. 193) Ainda de acordo com Oliveira (2014), esse ecletismo, possibilita ao professor diferentes escolhas metodológicas necessárias e coerentes com o contexto de ensino aprendizagem.

Para a era Pós Método não existe um único método capaz de atender a todos os contextos sem falhas ou imperfeições e a forma como os educadores selecionam as metodologias utilizadas não pode acontecer de forma eclética e aleatória (KUMARAVIDELU, 2001). Dessa forma, o letramento crítico da língua inglesa associado à uma educação voltada para a cidadania, efetivando a conscientização dos alunos e empoderando-os para tornarem-se cidadãos críticos e proativos, é de extrema relevância, uma vez que o professor precisa refletir acerca de seus métodos para então lecionar uma aula reflexiva, crítica e que conte com a participação dos alunos.

De acordo com Martins e Rocha (2017, p.113) “o ato de refletir sobre sua prática pedagógica e possuir uma consciência crítica sobre o que está lecionando poderá provocar no docente o início do processo de mudança em ensinar.”

... vivemos agora uma era pós método e várias atividades da abordagem comunicativa podem estar presentes nas práticas de multiletramentos, letramentos críticos e multimodais, visto que em uma sociedade contemporânea como a nossa emerge a necessidade de uma educação crítica, flexível com respeito a cultura do outro e de um ensino de línguas que leve o aluno à criticidade. (ROCHA, 2019, p. 6)

3 METODOLOGIA

Para o desenvolvimento deste trabalho, optei por desenvolver uma pesquisa de metodologia etnográfica (virtual), pois o foco foi analisar e discutir, durante um minicurso, oferecido por mim a professores de LI, questões pertinentes ao ensino de língua inglesa dentro da sala de aula e assim procurar contribuir com os professores participantes, assim como compartilhar, no que tange às práticas, abordagens e sistemas utilizados por eles, para que possam posteriormente aplicar os pressupostos do Pós- Método com o objetivo de trabalhar e desenvolver o Letramento Crítico dos alunos. Para a análise dos dados que foram gerados, adotei tanto a perspectiva qualitativa (CROKER, 2009), que examina evidências embasadas em dados visuais e verbais a fim de compreender esse caso de forma significativa, quanto a quantitativa por meio de gráficos. Os dados empíricos foram coletados de forma sistemática, o que resultou em uma pesquisa baseada em investigações de base linguístico-semiótica de caráter exploratório.

Os métodos qualitativos são, de certo modo, indicados para as investigações de perspectiva crítica ou interpretativa. A pesquisa qualitativa possibilita o estudo de fenômenos envolvendo os seres humanos e suas relações sociais em ambientes diversos. É um conceito “guarda-chuva” que circunda procedimentos e técnicas interpretativos, que descrevem, decodificam e traduzem o sentido de fenômenos do mundo social (MERRIAM, 1998).

Minha proposta consistia, inicialmente, em observar e analisar aulas de inglês de professores de 3^{os} anos do ensino médio de escolas públicas, gerar dados e então desenvolver atividades juntamente com esses professores, além de aplicação de questionário e entrevista para conhecer melhor o perfil dos participantes da pesquisa. Com o isolamento social, decorrente da pandemia por Coronavírus (SARS-Cov2), e a ocorrência de aulas remotas, ficou inviável a observação antes estipulada, uma vez que essas aulas, na verdade, não existiram de forma presencial, e o contato que os alunos tiveram com o conteúdo escolar foi através dos Planos de Estudos Tutorados (PETs), impossibilitando assim o meu objetivo inicial. Alguns meses se passaram, e, sabendo que a volta às aulas presenciais seria bastante improvável ainda no ano de 2021, pois a postura das autoridades era incerta, não seria possível gerar esses dados presencialmente. Decidi, então, mudar a forma de geração de dados do meu projeto. Para tal, um minicurso foi desenvolvido, e o público-alvo, ou seja, os professores de escola pública, tiveram a oportunidade de participar e compartilhar experiências em forma de rodas de conversa, ainda que remotas.

Esse minicurso foi dividido em três encontros de duas horas cada, em forma de roda de conversa, tendo como objetivos conhecer o perfil dos professores, suas experiências, bem como a maneira que eles escolhem e o modo como aplicam as práticas utilizadas em sala de aula e como os alunos recebem essas abordagens. Além disso, também procuramos trazer reflexões que poderiam resultar em ganhos para esses educadores, refletindo com eles sobre abordagens do Pós-Método e do Letramento Crítico e como fazer a utilização disso na prática pedagógica. Segundo Flick (2009), é importante que o pesquisador esteja envolvido nas experiências dos participantes para a realização da pesquisa, empregar as determinações e analisar seu resultado. Infelizmente, devido ao isolamento social decorrente da doença Covid-19, as aulas presenciais foram suspensas por recomendação das autoridades, o que tornou a observação de aulas inviável e impraticável. Surgiu então, essa ideia da proposta do minicurso como uma maneira de gerar os dados necessários para essa pesquisa. Conversar e discutir sobre as aulas dos professores participantes do minicurso fez parte dessa pesquisa, assim como o trabalho em conjunto com os mesmos a fim de mapear, repensar, refletir e ressignificar diferentes ideias e práticas, para que esses educadores consigam implementar, se necessário, as devidas ações em suas salas de aulas.

O intuito foi investigar as práticas adotadas pelos professores, discutindo e refletindo sobre essas ações de modo a investigar as práticas de ensino de LI, bem como as dificuldades e desafios, no que se refere ao uso do Letramento Crítico dentro da sala de aula. Com isso, discutimos sobre métodos e abordagens, juntamente com os educadores, que puderam ponderar sobre suas ações, ampliando as abordagens metodológicas e assim criando novos espaços de entendimento e aplicação do LC.

Levando em consideração qual concepção os professores participantes possuem sobre o Pós-Método, foi possível investigar como esse conhecimento, ou a falta dele, influenciou nas escolhas das atividades propostas em sala de aula e como esses educadores se comportam frente às diversidades que possam, eventualmente, surgir. Pretendeu-se também, investigar de que modo os participantes utilizam os termos abordagem, método e metodologia, se o utilizam como sinônimos ou como conceitos distintos e se conseguem perceber a dissemelhança entre eles. Ademais, por essa mesma linha de esquadrinhadura, essa pesquisa buscou averiguar se existem abordagens e métodos mais utilizados pelos professores participantes no ensino de língua inglesa e a razão pela qual tal fato faz-se verídico, além de analisar de que maneira esse ensino é planejado e executado dentro de diferentes contextos e situações, tais como salas heterogêneas, ensino engessado pela escola e pelo Estado, falta de recursos etc.

Essas investigações me auxiliaram a desenvolver esse estudo avaliando e analisando os

questionamentos e reflexões dos participantes, para assim, com ajuda do aporte teórico, traçar um panorama sobre o objeto de pesquisa e suas vantagens/desvantagens em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua inglesa. O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal de Ouro Preto e aprovado sob o número 46908921.9.0000.5150. Na proposta apresentada ao CEP foram assegurados os direitos aos participantes de pesquisa, conforme resolução CONEP / CNS 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), e também respeitado o que consta no ofício circular 02/2021 do CONEP / CNS / MS (BRASIL, 2021) que dispõe sobre pesquisas realizadas em caráter remoto durante a pandemia por coronavírus, de modo a manter o isolamento social. O TCLE, após modificação do modo de gerar dados, estava atrelado à entrevista individual que seria realizada após o minicurso, como complemento de geração de dados, porém, não houve essa entrevista prevista anteriormente, uma vez que os participantes não responderam às minhas mensagens, e por isso o TCLE acabou não sendo utilizado. O conteúdo e dados gerados foram, contudo, obtidos sempre com a devida autorização dos participantes (foi explicado na divulgação do minicurso e também durante a execução do mesmo que os dados seriam utilizados em minha dissertação de mestrado, garantindo a ética a todos os participantes, que não seriam em nenhum momento identificados ou expostos). Pretendi verificar a ideia de teoria e como a mesma auxilia na escolha e utilização das práticas e abordagens utilizadas no ensino de inglês a partir da visão dos professores e qual o impacto da interação entre ambas no processo de ensino/aprendizagem.

3.1 Geração de dados

Os instrumentos de geração de dados utilizados são descritos a seguir¹:

1. Desenvolvimento de minicurso:

Devido ao período de pandemia, o minicurso foi realizado de maneira remota com o objetivo de analisar e investigar as práticas utilizadas pelos professores em sala de aula. Foram observadas as abordagens e práticas que os professores utilizam em suas salas de aula, assim como os recursos e materiais empregados. Foi analisado como essa inter-relação interfere/auxilia/prejudica o comportamento, desenvolvimento e aprendizagem dos alunos.

2. Questionário fechado e aberto preenchido pelos professores no ato de inscrição

¹ Embora tenhamos feito algumas adaptações da proposta inicial, em virtude da pandemia por coronavírus (SARS-COV2 – Covid 19), mantivemos a essência dos questionários planejados quando da submissão desta pesquisa ao Comitê de Ética. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo CEP sob o número 46908921.9.0000.5150.

Questões de identificação, experiência e conhecimento sobre o assunto que seria abordado no minicurso. As questões abordaram informações pessoais como idade e gênero para entender melhor o perfil dos inscritos, assim como questões profissionais como em qual rede e há quanto tempo eles atuam, qual o curso de graduação e se possuem pós-graduação. Além de perguntas sobre as suas práticas docentes e sobre o Pós-Método.

3. Roda de conversa (durante o minicurso) com os professores:

Perguntas em relação a sua própria criticidade, suas crenças e suas impressões sobre formação continuada, como ele enxerga uma aula com diferentes recursos e práticas do que ele está acostumado; por qual razão ele escolhe os recursos utilizados etc. Atividades propostas e desenvolvimento: como os professores participantes abordariam as atividades apresentadas, quais metodologias eles escolheriam e o porquê dessa escolha. Perguntas sobre as impressões dos professores, se os objetivos foram alcançados, e recolher opiniões e dicas de melhoramento para uma próxima pesquisa.

3.2 Descrição do minicurso

O minicurso oferecido foi divulgado através de páginas das áreas de Letras e Linguística Aplicada no *Facebook* e *Instagram* e também divulgado pela secretaria de Pós-Graduação da Universidade Federal de Ouro Preto.

O objetivo geral foi explanar o Pós-Método, enfocando a teoria e os conceitos para então aplicá-los na prática, assim como discutir metodologia de ensino e aprendizagem de LI e elaborar atividades didáticas de acordo com essas metodologias. Alguns objetivos específicos consistiam em:

- Investigar junto a professores de língua inglesa de escolas públicas as metodologias que eles utilizam no ensino de LI e quais princípios eles utilizam como base para essas escolhas;
- Investigar junto a cada professor os materiais que ele utiliza no ensino de LI e se esse processo é engessado pela escola, impossibilitando-o de trabalhar com flexibilização;
- Compartilhar experiências, técnicas e abordagens já utilizadas e refletir sobre elas;
- Dialogar com os professores sobre como eles enxergam a formação contínua e como isso influencia na escolha de abordagens e materiais em suas aulas;
- Avaliar, junto ao professor, as estratégias de ensino-aprendizagem elaboradas e aplicadas em suas aulas de língua inglesa;

- Promover a reflexão crítica do professor de língua estrangeira sobre as escolhas utilizadas em sala de aula e expor o desenvolvimento das técnicas aplicadas na pesquisa.

De maneira geral, o minicurso visou a promoção e desenvolvimento do conhecimento para construção ou aperfeiçoamento de práticas e abordagens utilizadas por professores de língua inglesa da rede pública de ensino, aliando-se experiência e clareza ao pensamento. Além de apresentar uma introdução do participante ao conhecimento da teoria do Pós-Método e, conseqüentemente à problemática da prática dessa teoria. Levei em consideração o conhecimento empírico dos docentes, assim como a formação e experiência de cada um para desenvolver as análises em cima dos debates, investigando e refletindo baseado no aporte teórico e na reflexão dos participantes sobre as próprias práticas em sala de aula. As discussões, questionamentos e considerações dos participantes foram de extrema relevância para a construção desta pesquisa, contribuindo para o enriquecimento e amadurecimento das ideias acerca do tema.

3.3 - Justificativa do minicurso

O minicurso se justifica, primeiramente, pela necessidade de mudança da ideia primária desta pesquisa, que consistia inicialmente em observar aulas de língua inglesa dentro da sala de aula. Como o interesse deste trabalho é a geração de dados a partir da percepção dos professores, fez-se então, necessária a criação desse minicurso a fim de gerar esses dados a partir de conversas, questionamentos e pensamentos que aparecem nos três encontros.

A segunda justificativa se dá pela precisão de formação continuada de professores de língua inglesa na contemporaneidade, tanto dos discentes da graduação, como dos professores já atuantes e que julgam necessária a busca infindável por conhecimento. Nota-se, que o tema “Pós-Método” tem alcançado cada vez mais novos espaços e importância na Linguística Aplicada e, portanto, maior visibilidade no meio acadêmico. Assim, tal temática possui forte relevância na área, uma vez que os participantes terão a oportunidade de conhecer (mais) sobre o Pós-Método, refletir sobre suas próprias práticas e abordagens enquanto professores, compartilhar experiências e assim, porventura, aprimorar suas aulas com o objetivo de ensinar aos seus alunos de maneira crítica e reflexiva.

3.4 – Análise de dados

Foram analisadas as respostas contidas nos questionários de maneira qualitativa (CROKER, 2009), descritiva e de forma quantitativa, em forma de gráficos agrupando as ideias semelhantes. O minicurso foi inteiramente transcrito, respeitando todas as ideias e pensamentos compartilhados por todos os participantes de maneira minuciosamente detalhada. De acordo com Minayo (1994), um ciclo de pesquisa possui três momentos: fase exploratória da pesquisa, trabalho de campo e tratamento do material. A terceira fase, de tratamento do material, foi feita de forma descritiva (apresentam-se narrados os dias de minicurso, com as falas dos professores nas rodas de conversa realizadas) e analítica (concomitantemente à apresentação da fala dos professores sujeitos desta pesquisa foi feita uma análise de todas as questões ligadas aos objetivos desta pesquisa, de forma a respondê-los). O próximo capítulo traz os resultados gerados nesta pesquisa, assim como discussão e análise sobre eles.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para analisar os dados gerados durante o minicurso, foi utilizado o aporte teórico dos autores citados nesse trabalho, a fim de avaliar se houve uma ligação entre a experiência empírica da sala de aula e aquilo que os autores defendem em suas obras.

4.1 Análise dos questionários iniciais usados para inscrição no minicurso

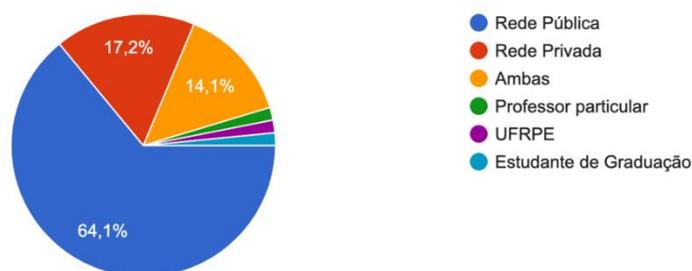
Para se inscrever no minicurso foi preciso que os interessados preenchessem um documento do *Google Forms* com algumas perguntas norteadoras em relação ao conteúdo que seria abordado, bem como sobre a sua trajetória acadêmica. Faz-se necessário enfatizar que muitos inscritos que responderam ao questionário não participaram do minicurso, ficando registrado somente as informações e experiências compartilhadas no documento.

A análise deste questionário foi feita em forma de gráfico para as questões fechadas, a fim de checar a porcentagem das respostas e as abertas foram analisadas separadamente seguindo critérios subjetivos e agrupadas posteriormente respeitando as informações em comum.

Seguem abaixo as análises das perguntas contidas no questionário.

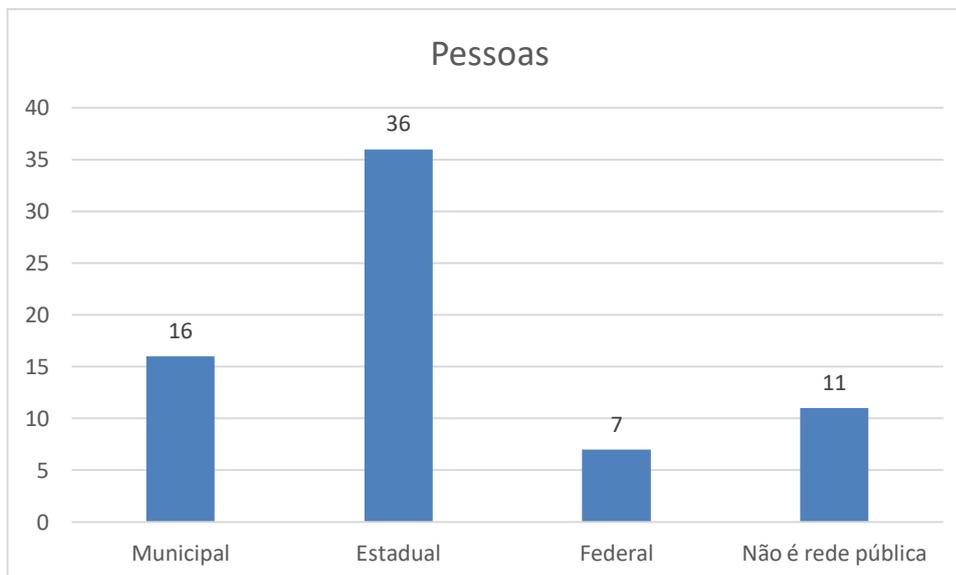
Gráfico 1 – Redes em que os professores inscritos no minicurso atuam

Em qual(is) rede(s) você atua?
64 respostas



A primeira pergunta dizia respeito ao local em que o inscrito trabalhava, tendo o mesmo que selecionar 1 alternativa dentre as 4 apresentadas. Como mostra o gráfico abaixo, 64,1% dos inscritos atuavam em rede pública, enquanto 17,2% atuava em rede privada e 14,1% em ambas as redes. O restante se dividiu entre professor particular e aluno de graduação.

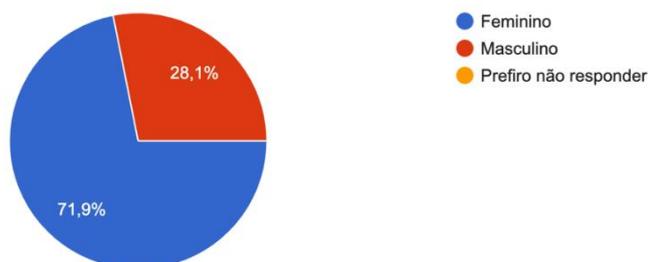
Gráfico 2 – Esfera da rede em que os professores inscritos no minicurso atuam



Quanto à segunda questão, sobre a especificação da rede pública em que os professores atuam, as respostas estão no Gráfico 2. Dentre as pessoas que se inscreveram e trabalhavam na educação pública, 16 inscritos, ou 25% pertenciam à esfera municipal, 36 inscritos, ou 56,3% pertenciam à esfera estadual, e 7 inscritos, ou 10,9% trabalhavam no âmbito federal. O restante teve respostas diferentes em relação ao local, como ilustrado no gráfico acima.

Gráfico 3 – Gênero dos professores inscritos no minicurso

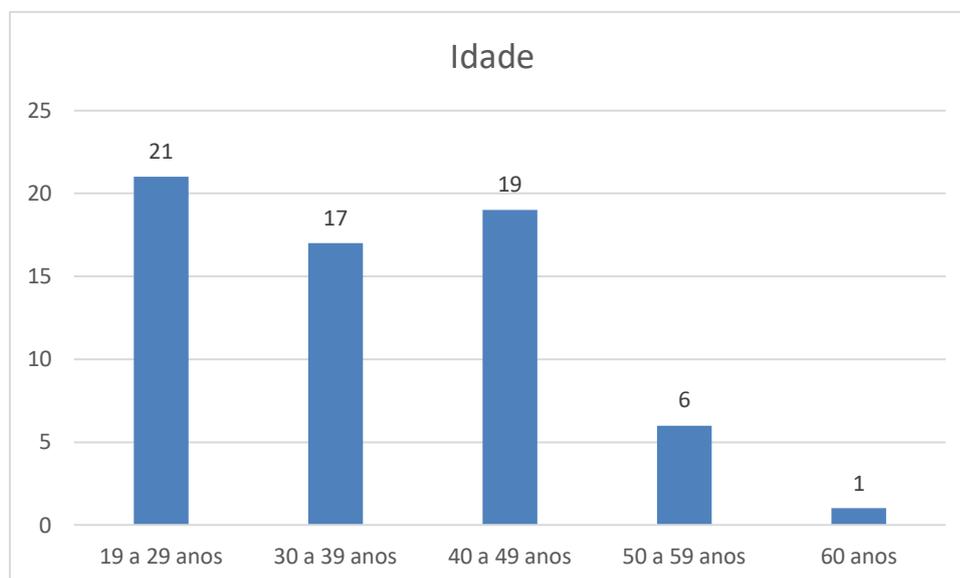
2) Sexo/gênero
64 respostas



Dentre as 64 respostas, 71,9% responderam sexo feminino e 28,1% responderam sexo masculino. Essa predominância do sexo feminino não foi somente entre os inscritos, mas também entre os participantes do minicurso, pois, das 5 pessoas, 4 eram mulheres e 1 era

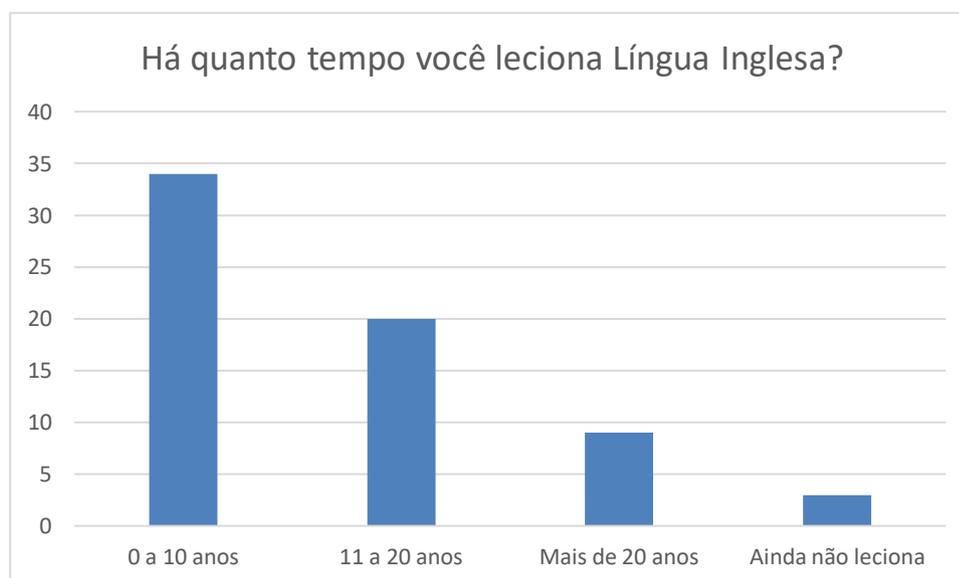
homem.

Gráfico 4 - Idade dos professores inscritos no minicurso



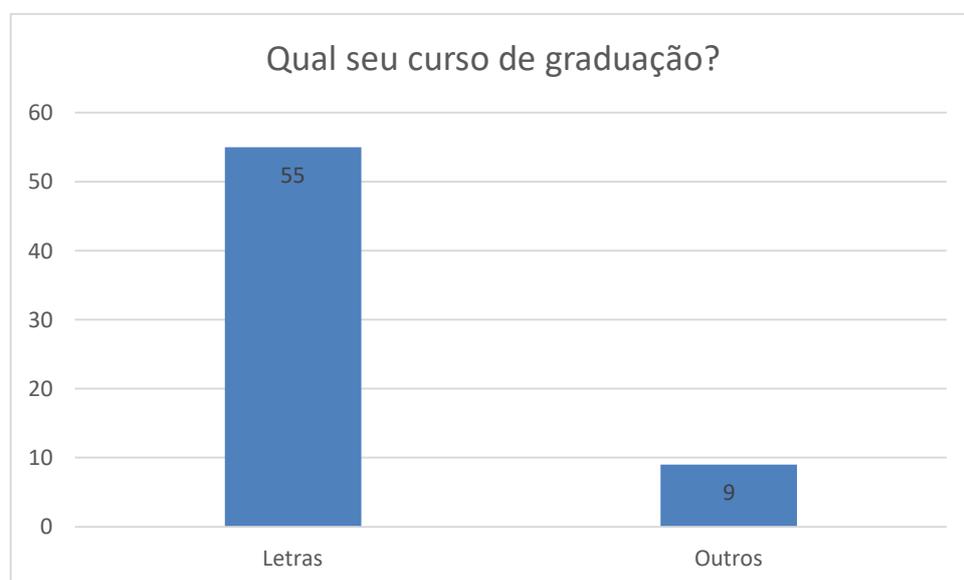
Em relação à idade, não houve uma faixa etária que predominasse nas inscrições, uma vez que pessoas de diferentes idades se inscreveram. Já dentre os participantes, 3 pessoas estavam na faixa dos 30 aos 40 anos, e 2 pessoas na faixa dos 20 aos 30 anos.

Gráfico 5 – Tempo de experiência dos professores inscritos no minicurso



Dentre os inscritos, não houve uma média em relação ao período de experiência. Já entre os 3 participantes que já lecionam a língua inglesa, uma vez que os outros 2 ainda são estudantes de graduação, 1 leciona há apenas 2 anos, enquanto os outros dois já têm uma experiência de mais de 10 anos.

Gráfico 6 – Curso de graduação dos professores inscritos no minicurso:

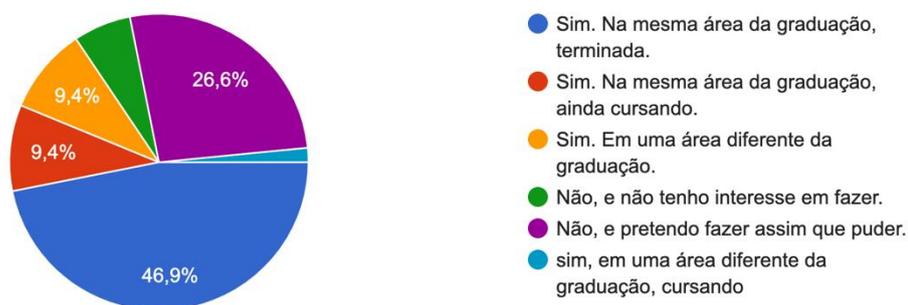


55 pessoas possuem graduação em Letras, dentre eles, 3 professores que participaram do minicurso. Dois dos participantes ainda estão cursando a graduação em Letras. O objetivo dessa pergunta era ter o conhecimento de quantas pessoas interessadas em participar do minicurso teriam a graduação em Letras, já que esse seria o público alvo da pesquisa. No caso dos participantes que colocaram “outros”, não houve especificação do curso a que se referiam.

Gráfico 7 – Pós-graduação dos professores inscritos no minicurso

Você possui alguma pós-graduação?

64 respostas

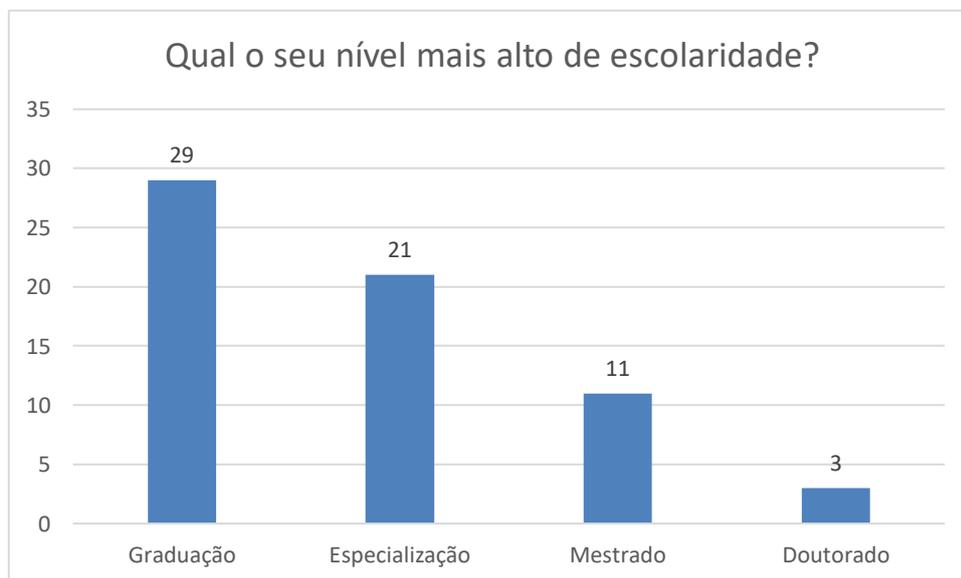


Baseado nas respostas dos inscritos e consequentemente dos participantes, pode concluir que o interesse e busca por recursos de aperfeiçoamento como minicursos, seminários etc, é relativamente maior entre pessoas que possuem algum tipo de pós-

graduação. O gráfico abaixo ilustra esse comparativo, onde 46,9% dos inscritos alegaram ser pós-graduados na mesma área de formação. 9,4% responderam que ainda estão cursando essa pós-graduação, 9,4% disseram que possuem, porém em uma área diferente da área em que se formaram, 26,6% não possuem, mas pretendem fazer assim que tiverem oportunidade e uma quantidade pequena disse não ter interesse em fazer ou que ainda está cursando, porém em uma área diferente da graduação. Segundo o site do Ministério da Educação, consultado em maio de 2022:

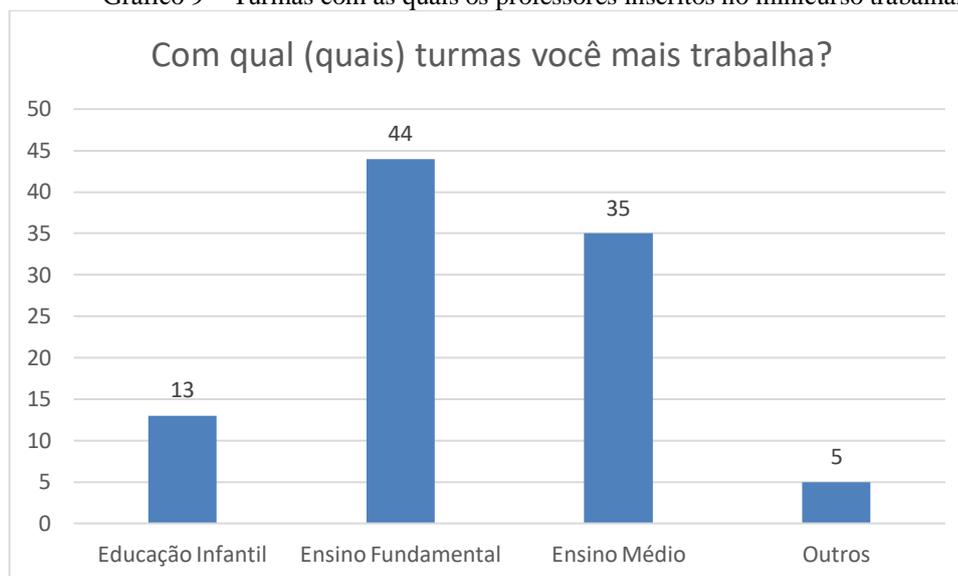
O Brasil tem 122.295 estudantes de pós-graduação, dos quais 76.323 são de mestrado acadêmico, 4.008 de mestrado profissional e 41.964 de doutorado. O levantamento é da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (Capes/MEC). Em 1996, existiam 67.820 alunos da pós-graduação no país (45.622 de mestrado e 22.198 de doutorado). Já em 2003 eram 112.237 estudantes de pós-graduação (66.959 de mestrado acadêmico, 5.065 de mestrado profissional e 40.213 de doutorado). Nos últimos oito anos, o número de cursos de pós-graduação aprovados pela Capes tem crescido em média 9% ao ano. As áreas com maior número de alunos são ciências humanas e engenharias, ciências da computação e ciências da saúde. (BRASIL, [s.d.] [s.p.])

Gráfico 8 – Nível de escolaridade dos professores inscritos no minicurso



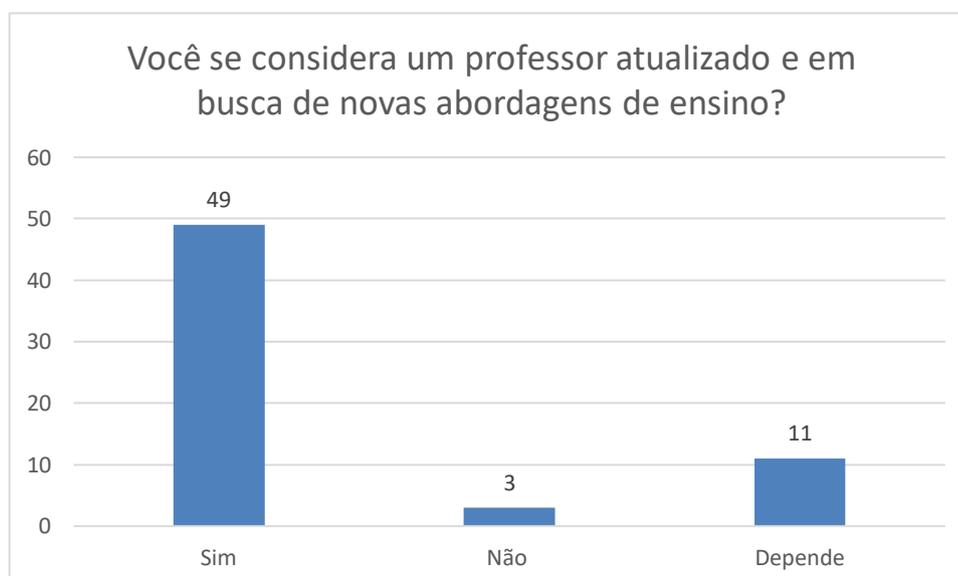
O intuito dessa pergunta era saber qual o nível de escolaridade dos inscritos e fazer um paralelo em relação à graduação e à formação continuada na área. Dos inscritos, 29 pessoas possuíam somente a graduação e dentre esses havia um mestrando. 21 pessoas possuíam especialização, 11 haviam concluído o mestrado e 3 o doutorado. Corroborando a pergunta anterior sobre possuir ou não uma pós-graduação, a maioria dos inscritos é pós-graduado, seja na mesma área de formação, seja em uma área diferente.

Gráfico 9 – Turmas com as quais os professores inscritos no minicurso trabalham



Essa pergunta se destinava a saber para quais turmas os inscritos lecionam a língua inglesa e se haveria predominância de algum nível. Como mostra o gráfico, a maioria dos inscritos trabalha com Ensino Fundamental, totalizando 44 pessoas, seguido de 35 inscritos que lecionam no Ensino Médio. 13 professores responderam que dão aula para crianças na educação infantil e 5 inscritos trabalham em outras áreas como Ensino Superior e aula particular.

Gráfico 10 – O inscrito se considera um professor atualizado



Essa pergunta objetivava traçar um perfil dos inscritos a fim de saber o quão atualizados estão os professores de língua inglesa atualmente, além de questionar o interesse por utilizar novas abordagens de ensino em suas aulas. 49 inscritos responderam de maneira positiva, 3 disseram que não, e 11 responderam que depende.

As próximas seis questões contidas no questionário, foram perguntas abertas de cunho reflexivo e investigativo acerca das práticas dos professores inscritos. As respostas foram agrupadas conforme o grau de similaridade ou equidade.

Para a pergunta de número 11 do questionário as respostas foram reunidas conforme as metodologias iguais ou similares, utilizadas pelos inscritos em suas aulas. Dentre elas, 14 diziam adotar a Abordagem Comunicativa (Communicative Approach), e dentre essas 14, uma pessoa disse estar revendo essa metodologia e buscando formas de trabalhar a língua como prática social. O método comunicativo foi respondido como maioria, indicando o pensamento dos educadores que acreditam que aprender uma segunda língua é fazer com que os alunos utilizem a língua, prioritariamente, para fins comunicativos. Segundo Kumaravadivelu:

[...] teachers in other countries and other cultures have been assured that this one is the correct one, and that their role is to adapt it to their learners, or their learners to it” (KUMARAVADIVELU, 2006a, p. 20).

All the center-based methods are clearly linked to native speakerism. That is, they promote the native speaker’s presumed language competence, learning styles, communication patterns, conversational maxims, cultural beliefs, and even accent as the norm to be learned and taught. The popular communicative language teaching (CLT) is a good example. (KUMARAVADIVELU, 2016, p. 73)

O Método Tradicional foi citado 6 vezes nas respostas e, dentre essas 6 respostas, houve uma justificava para o uso desse método, cujo uso foi apontado porque a escola não permitia que se utilizasse outra abordagem diferente dessa. A abordagem Sociointeracionista foi citada 3 vezes, e aulas de conversação foram citadas 2 vezes como metodologia utilizada. Metodologias ativas foram citadas 4 vezes e cinco inscritos disseram utilizar métodos diferentes em suas aulas e Métodos Audiovisuais e Audiolinguais foram citados ambos duas vezes. Ludicidade, utilização de vídeos, músicas, jogos, charges, tecnologias, filmes e seriados, redes sociais, slides, *flashcards*, histórias, pinturas, *podcasts* e diálogos foram citados por 16 inscritos e 2 inscritos disseram não utilizar nenhuma metodologia específica e um disse que ainda não lecionava. Mais abordagens e técnicas citadas: Learning; Listening/ Reading; Multimodalidade/Multiletramentos; Scanning and skimming; Vocabulário; Gramática; exploração de textos em inglês pelos alunos e atividades para fixação do conteúdo; Metodologias, abordagens ovacional; TBL, CBL; alfabetização bilíngue; CLIL; Qualitativa.

Outras respostas foram: *“Ensino crítico, às vezes, mas, principalmente, técnicas de leitura voltadas para o Enem.”*; *“Acho que uso um pouco de cada. Uso the whole brain teaching, scaffolding, metodologia direta, uso de brechas, letramento crítico, pedagogia de projetos, total physical response, etc...”*; *“Utilizo muito, nesse momento, as apostilas feitas pelo Município, utilizo Classroom, grupos de ZAP, Forms, PPT, Vídeos do YouTube.*

Em relação à pergunta de número 12, os inscritos responderam se acreditam ou não na relação entre “globalização” e as práticas utilizadas por eles em suas aulas. 22 inscritos acreditam que há sim, essa relação, somente 2 acreditam que não e 1 acha que às vezes sim e às vezes não. Algumas respostas:

“Sim, a globalização por muitas vezes acelera e contribui positivamente no processo de aprendizado em Língua Inglesa. Isto exige do profissional bastante dedicação e atualização constante da disciplina que leciona, bem como das fontes de material que utiliza em suas aulas.”

“Com certeza sim, a aproximação das pessoas independente da forma é crucial para a aprendizagem não só dos conteúdos, mas também dá oportunidade de conhecermos e desenvolvermos novas metodologias.”

“Exatamente. Esses dias trabalhei sobre o Afeganistão... Eu não me prendo apenas no livro didático.”

Na pergunta 13, os inscritos puderam opinar sobre a influência que as práticas e abordagens utilizadas em sala de aula têm sobre o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa. 55 participantes responderam essa pergunta de forma positiva, exemplificando e explicando como algumas respostas mostram abaixo:

“Em algumas ocasiões a abordagem utilizada em sala de aula pode ser determinante para o sucesso de uma aula. O profissional, tendo isto em mente, deverá fazer um diagnóstico com sua turma (conforme seus critérios) para saber qual abordagem deverá ser utilizada naquele ambiente em que deseja trabalhar.”

“As práticas e abordagens utilizadas na sala de aula podem influenciar o ensino e aprendizagem de inglês de diversas maneiras. Acredito que quando o estudante é protagonista no seu processo de aprendizagem, ele tem mais interesse, se envolve, pesquisa, vira mais autônomo. Além disso, acredito que a motivação é algo primordial na sala de aula. Se um estudante se identifica com um professor e com os métodos e estratégias que esse professor usa

na sala de aula, facilita o interesse e a aprendizagem. Podemos pensar também que, ao usar materiais autênticos, o professor pode criar uma oportunidade para levar assuntos e tópicos que os estudantes têm contato no dia a dia deles e assim, ter mais vontade de dar sua opinião e participar das atividades. Por fim, acredito que fazer atividades em duplas e grupos possibilita alunos mais tímidos, por exemplo, a expressarem suas opiniões sem se sentir tão acanhado”.

“Se forem bem aplicados em sala de aula, e desde haja condições razoáveis para tanto, acredito que o método tenha um papel central no ensino e aprendizagem de inglês. É preciso, entretanto, considerar a diversidade em sala de aula, tanto no que se refere aos diferentes níveis de inglês, quanto às diferenças de origem, experiência, etc.”

“A concepção que os alunos vão formando sobre uma língua tem estreita relação com o tratamento que o professor dá a ela, bem como com as abordagens, metodologias e atividades que desenvolve.”

Para a pergunta de número 14, os inscritos compartilharam algumas ideias sobre adaptação de práticas e abordagens de acordo com contextos diferentes. Todas as respostas diziam respeito à formação continuada do profissional, ou seja, para eles, o professor precisa continuar sempre estudando e se aperfeiçoando, além de tentar se manter atualizado e antenado em relação ao que os estudantes gostam e se interessam a fim de preparar uma aula interessante e que desperte a atenção dos alunos.

“O professor deverá sempre buscar por aperfeiçoamentos e novas técnicas que possibilitem não apenas melhorar e ampliar os seus conhecimentos na área (como por exemplo, uso correto das redes sociais e dos artistas/tik tokers favoritos dos seus alunos), mas também manter sempre em alta o interesse dos seus alunos.”

“Acredito que seja importante o professor se interessar pelos gostos dos alunos, preparar atividades de acordo com o nível de dificuldade do estudante, usar diferentes tipos de recursos, como vídeos, músicas, textos, histórias em quadrinhos, entre outros. Além disso, envolvê-los na preparação das aulas, perguntando o que eles gostam, que tipo de filmes, que tipo de séries, que tipo de notícias. Acredito que ao envolver o estudando nesse processo, ele se torna o centro e isso facilita a aprendizagem.”

“Pode fazer quase tudo que esteja ao seu alcance, levando em conta sempre a diversidade, os diferentes níveis de proficiência, e o respeito aos direitos humanos. Tanto o material quanto o plano de aula, por exemplo, devem passar pelas devidas adaptações.”

“Pesquisar e estar sempre aberto a aceitar o que o aluno propõe ou sugere. Participar desse pressuposto tem dado certo.”

“Buscar temas pertinentes e que despertem a curiosidade dos seus alunos.”

“Atualizar-se constantemente e conhecer as necessidades de seus alunos.”

“Estudar e produzir materiais de acordo com a realidade dos alunos”

“Sempre se atualizar quanto às novas metodologias que, de alguma forma, forneçam um contato entre um aprendiz e o objeto de estudo, geralmente mediada pela tecnologia.”

Na pergunta de número 15 os inscritos tiveram a oportunidade de compartilhar sobre os recursos e materiais que as escolas em que lecionam disponibilizam e se esses materiais se encaixam em todos os contextos. Por fim, eles puderam dar sugestões caso as respostas fossem negativas. As respostas para essas perguntas foram variadas. 12 inscritos disseram estar satisfeitos com os recursos e materiais que a escola disponibiliza e as outras respostas foram negativas. Em algumas dessas respostas negativas, os inscritos somente responderam com a palavra “não”; já em outras foi explicado o porquê dessa resposta negativa: alguns dizendo ser de responsabilidade da escola, alguns dizendo que a culpa é do governo que manda materiais engessados, outros dizendo que os materiais são ruins, mas adaptáveis. Seguem abaixo algumas respostas selecionadas que ilustram a opinião de alguns inscritos:

“Infelizmente a escola não disponibiliza material algum. Seria (sic) bastante necessário que a coordenação pedagógica ajudasse os professores de inglês como ajuda os professores das demais disciplinas.”

“Oferece muito pouco para as práticas de ensino e aprendizagem. A escola deveria ter uma sala de ensino bilíngue.”

“Não, infelizmente o governo não dá suporte nenhum.”

“Sim percebi que houve uma evolução considerável no material didático do Estado”

“Não, a resposta é sempre usar materiais e ferramentas variadas.”

“Os materiais utilizados em minha escola são razoavelmente bons e atendem satisfatoriamente todas as atividades que me proponho a executar. Entretanto acredito que deveríamos ter uma rede de internet com maior velocidade e acessibilidade aos alunos.”

“O material que a escola disponibiliza para nós é muito diferente para a realidade que não trabalhamos e para adaptar às vezes dá problema porque a escola às vezes não concorda.”

“Acho que deveria haver um laboratório próprio em cada escola para o estudo da matéria e não a segundo plano como a matéria é vista hoje sem nenhum valor causando assim ainda uma maior aversão ao aluno por ver o descrédito que é dado a disciplina... um número semanal sem sentido .. sem citar outras coisas.”

“Eu penso que o material é fora da realidade do aluno, uma vez que ele não tem o domínio necessário da língua que é exigida no material didático.”

“O governo, tem se esforçado, mas ainda falta muito nesse sentido.”

“Acredito que ao utilizarmos os materiais disponibilizados pela escola, é preciso adaptar o material para que ele se encaixe em todos os contextos. Muitos materiais, por exemplo, trazem contextos da Inglaterra, dos EUA, de países que os nossos estudantes nem sempre visitaram e isso não permite com que eles tenham argumentos para expressar suas opiniões. Acho que quando o livro didático é obrigatório, por exemplo, uma boa estratégia é o professor fazer uso de "brechas" que os próprios estudantes podem trazer para a sala de aula e envolvê-los nas atividades.”

“Não se encaixam. Precisamos de programas de formação para produção de material didático”

“Não. A particular tenho todos os recursos e materiais já na pública não. Daí faço adaptações possíveis.”

“Penso que os materiais até podem ser usados, mas cabe ao professor fazer adaptações de acordo com a sua realidade, seu contexto e seus alunos. Ser professor é bem mais do que aplicar o que está no livro didático e seguir as instruções do livro do professor: é saber fazer escolhas entre as tantas possibilidades que existem e desenvolver atividades levando em conta seu contexto de atuação.”

“Livros didáticos engessam as possibilidades. Devem ser utilizados, sim, mas não como fonte única.”

“Gosto bastante, tenho liberdade para trabalhar”

“Falta internet e aparelhos eletrônicos para os alunos”

“Não, falta de material prima para cada situação, ou seja, os livros usados estão fora de padrão de conhecimento dos alunos.”

“São bons, a escola sempre disponibiliza o que preciso”

“Excelentes recursos, sugiro cursos de formação online para aproveitá-los melhor.”

Para a pergunta de número 16, os inscritos disseram se conhecem ou não o Pós-Método e em caso de resposta positiva, qual seria a opinião sobre ele. 26 inscritos responderam que não conhecem o PM e 14 pessoas disseram conhecer um pouco ou já ouviram falar. Dentre essas 14 respostas, selecionei abaixo algumas que exemplificam com clareza a opinião dos inscritos sobre a pergunta:

“Conheço pouco, parece-me que foi proposto por Kumaradivelu.(sic)”

“Estudei um pouco sobre Pós-Método. Acredito que seja um ensino mais voltado para a autonomia dos estudantes, respeitando o contexto de cada sala de aula, que envolve em trabalhos em grupos, o estudante é o centro e não o professor, procura trabalhar nas dificuldades e interesse dos estudantes, motivar os estudantes com temas e tópicos variados e de interesse deles. Acredito que o Pós-Método é uma ótima oportunidade para que a sala de aula seja um ambiente mais animado, com estudantes mais autônomos e motivados em querer aprender.”

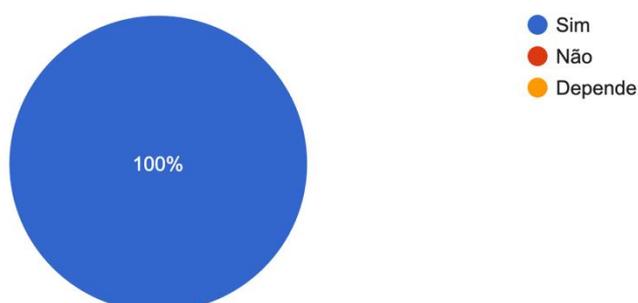
“Se refere a autonomia do aprendiz...”

“Não sei muito, mas acredito que umas das possibilidades é fazer uso de diferentes abordagens, métodos, técnicas e práticas de acordo com o que professor julga que vai ser mais produtivo em determinado momento de um determinado grupo.”

Gráfico 11 – Os inscritos estão dispostos a conhecer novas abordagens?

8. Você se considera disposto a experimentar e adaptar novas ideias às suas aulas?

64 respostas



Para finalizar o questionário, deixei uma questão aberta à comentários e reflexões tanto acerca do minicurso ofertado quanto em relação à docência de maneira geral. Alguns inscritos optaram por não responder, uma vez que a mesma não era obrigatória. Segue abaixo algumas das respostas selecionadas:

“O meu objetivo é sempre dar o máximo do que posso dar aos meus alunos de forma aproveitável e significativa.”

“Expectativa para novas reflexões”

“Estou me inscrevendo porque quero muito aprender sobre esses métodos, acho muito interessante e vai me ajudar na minha formação como professora de inglês.”

“Estou curioso e aberto a novas possibilidades de ensino de LI.”

“Expectativa de participar do evento em busca de conhecimento”

“Praticar para aprimorar”

“Estudar nunca é demais.”

“Sou estudante calouro na universidade, mas gostaria de acompanhar esse projeto para me direcionar em futuros desafios que irei enfrentar como professor de inglês.”

4.2 – Análise do minicurso

Para este minicurso, contamos com a participação de professores que trabalham com educação básica em esferas públicas, o que foi a maioria dos inscritos, porém, profissionais de outros âmbitos também se inscreveram para participar, havendo uma mistura de esferas nas quais os profissionais lecionam. Durante os dias em que o minicurso foi ministrado, o número de inscritos não foi compatível com o número de participantes, sendo o primeiro significativamente maior que o segundo. Os encontros se deram por meio do Google Meet, uma plataforma de videoconferências que permite criação de reuniões com uma série de recursos disponíveis, inclusive a gravação dessas reuniões.

O minicurso contou com 64 inscrições, porém, o número de participantes foi bem menor, contando com uma média de 3 participantes por dia, nos três dias do evento. Acredito que essa defasagem se deu por conta dos inúmeros compromissos remotos aos quais estávamos submetidos durante a pandemia, sem contar os problemas pessoais, como por exemplo me informou uma das participantes quando precisou se ausentar em um dos encontros. A carga mental e psicológica das pessoas que estavam trabalhando e estudando remotamente durante os anos de 2020 e 2021 foi extremamente pesada, principalmente dos profissionais da educação, que precisavam planejar aulas, lecionar essas aulas, corrigir trabalhos e provas, participar de reuniões, tudo na frente da tela de um computador, sem contar os danos psicológicos causados pelo isolamento social e o medo de contrair o coronavírus ou perder algum ente querido. É compreensível que a maioria dos participantes tenham se interessado pelo tema, porém, por motivos de força maior, não tenham conseguido participar do minicurso. Apresentamos agora o que ocorreu em cada um dos encontros e os dados que foram gerados a partir das rodas de conversa propostas.

4.2.1 – Primeiro encontro

O primeiro encontro contou com o número de 4 participantes. Dentre eles, 1 era professor de escola pública, 1 era estudante do curso de Letras e professora de escolas pública e particular, 1 era professora de escola particular e 1 era estudante do curso de Letras, sem exercer a profissão docente.

4.2.1.1 – Apresentação

O encontro foi iniciado com a explicação do título do minicurso e em seguida foi passado aos participantes o itinerário com os pontos que seriam trabalhados naquele dia, seguido da explicação de cada um deles. Primeiramente eu me apresentei como a ministrante e falei um pouco sobre mim e minha trajetória acadêmica e profissional, dizendo que me formei na UFV em Letras e atualmente faço mestrado em Letras: Linguística Aplicada na Universidade Federal de Ouro Preto (doravante UFOP). Posteriormente a orientadora desta pesquisa falou um pouco sobre ela e a Pós-graduação em Letras na UFOP, explicando que o meu trabalho se encaixa na Linha de Pesquisa 3 - Linguística Aplicada: interfaces entre práticas e teoria.

Para a apresentação do minicurso eu comecei explicando qual foi a minha ideia inicial de pesquisa, que consistia em observar aulas de inglês de professores de escolas públicas, e que, infelizmente, não foi possível realizá-la devido ao isolamento social causado pela pandemia da doença COVID-19, uma vez que as aulas presenciais se encontravam suspensas na época. Surgiu então a ideia de ofertar o minicurso remotamente abordando o tema estudado neste trabalho, em forma de roda de conversa para que os dados necessários fossem gerados, analisados e discutidos na pesquisa aqui apresentada. Expliquei ainda que o minicurso foi a maneira que encontrei de estar próxima aos professores de certa maneira, ouvi-los e compartilhar experiências que contribuiriam para essa pesquisa. A motivação para decidir cursar um mestrado e desenvolver esse estudo baseou-se em minha inquietação e questionamentos sobre como os alunos poderiam se sentir confiantes nas aulas de inglês, dando a devida importância da matéria dentro e fora da escola. Me incomodava o fato de o aluno não ver relevância em estudar a língua inglesa e eu sempre pensava o que eu poderia fazer para mudar o sentimento daquele aluno e tentar fazê-lo enxergar a aula como prazerosa e útil. Citei então que foi desses questionamentos que surgiu a ideia de trabalhar o Letramento Crítico dentro da sala de aula, envolvendo a realidade em que os estudantes estavam inseridos para assim criarem uma visão diferente da matéria.

Ao explicar sobre os objetivos, eu citei os três objetivos principais que norteavam a existência do minicurso. Eram eles:

- Compartilhar experiências entre professores de língua inglesa;
- Discutir metodologia de ensino e aprendizagem de LI;
- Analisar/elaborar atividades didáticas de acordo com essas metodologias; explicar o Pós-Método, enfocando a teoria e os conceitos para então aplicá-los na prática.

A próxima etapa foi um espaço para que os participantes se apresentassem e falassem um pouco sobre si mesmos e suas trajetórias. O primeiro participante (doravante P1) a se apresentar disse que já atuava na área desde 2009, contou um pouco sobre os lugares em que já lecionou e descreveu como costuma trabalhar suas aulas de língua inglesa. Hoje ele leciona em uma escola pública e, segundo este professor, ele procura sempre fazer com que o aluno exerça o seu pensamento crítico e saiba reconhecer que tem a capacidade de usar a língua em diferentes situações. Para ele, o estudante precisa desenvolver a habilidade de questionar para quê, porquê e em que situações ele pode utilizar o que está aprendendo. A cidade em que ele reside, Governador Valadares, tem um fluxo relevante de pessoas que migram para os Estados Unidos todos os anos, fluxo esse que teve um considerável aumento durante a pandemia. Segundo ele, muitos alunos, através de redes sociais, lhe agradecem pela oportunidade que o professor lhes apresentou de poder utilizar a língua em diferentes contextos, facilitando a vida nesse processo de mudança para o país onde essa língua é falada.

A segunda participante (doravante P2) a falar sobre si mesma era estudante de graduação do curso de Letras. Para ela, o ensino de inglês na universidade em que estuda é bastante precário, o que fez com que ela precisasse buscar meios de aprender por conta própria em muitas situações. Segundo ela, todas as oportunidades de minicursos, palestras, seminários que lhe apareceram sobre a língua inglesa têm sido devidamente aproveitadas, uma vez que só o ensino da faculdade não consegue suprir a sua necessidade de aprendizado. Para a estudante, todo esse esforço lhe auxiliará quando ela iniciar a sua carreira de docência, que exige profundo conhecimento sobre o assunto.

A terceira participante (doravante P3) iniciou a sua fala dizendo que começou a lecionar desde os 19 anos de idade, e que só iniciou a sua graduação há 3 anos, ou seja, ela começou a dar aulas de inglês antes de iniciar seus estudos na área, algo que é bastante comum se tratando da língua inglesa. Ela disse que estava no 6º período da faculdade e antes disso já havia estudado Direito por 2 anos, trabalhou como tradutora por um tempo, e atualmente é professora de um cursinho popular e também professora de educação básica. Segundo a participante, ela faz parte de um grupo de estudos sobre Linguística e Decolonialidades e sua inscrição no minicurso se deu através de um grupo de eventos sobre Linguística, pertencente à rede social *Facebook*. Ela também tem desenvolvido uma pesquisa de campo para o seu estágio e gostaria de adquirir mais embasamento participando do minicurso não somente para auxiliar em suas contribuições dentro do Grupo de Estudos (doravante GE), mas também dentro da sala de aula.

A quarta participante (doravante P4) estava com a conexão da internet bastante instável, o que a impediu de participar ativamente do encontro, porém, ela conseguiu se apresentar dizendo seu nome e que lecionava inglês em uma escola particular.

Alguns outros inscritos não participaram do primeiro encontro, porém estavam presentes no segundo e no terceiro dia do minicurso; como a apresentação dos mesmos não ocorreu no primeiro encontro, aqueles que participaram somente dos encontros seguintes não se apresentaram ou se identificaram.

4.2.1.2 – Reflexão sobre a docência

Dando continuidade ao itinerário, foi perguntado aos participantes a seguinte frase: “O que vem em sua mente quando você ouve a palavra “professor(a)”?”. O primeiro a responder, P1, usou a palavra “desafio”, a segunda, P3, usou as duas palavras “ensinar e aprender” e complementou o que o colega disse usando a expressão *burnout* para se referir ao termo “desafio”, principalmente no final de semestre nas escolas, alegando que a mesma já havia sofrido dois *burnouts*, em dois anos de trabalho. A terceira a responder, P2, utilizou a expressão “transmissão de conhecimento”. Eu complementei com a palavra “dedicação”, explicando que nós, professores, nos dedicamos bastante à nossa profissão procurando sempre dar o melhor para os nossos alunos.

Antes de darmos início à análise das perguntas e algumas respostas sobre o questionário respondido pelos inscritos, foi explicado aos participantes que apareceria a seguinte pergunta para ser discutida: “Enumere, em ordem de importância, os fatores que você acha que não contribuem para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem”, e as opções foram:

- Falta de capacitação e formação continuada dos professores
- Crenças dos alunos
- Engessamento do material e escassez de recursos
- Cronograma inflexível
- Ensino descontextualizado fora da realidade do aluno

O participante que primeiro manifestou a sua opinião em relação a esses fatores, P1, disse que acredita que o ensino descontextualizado fora da realidade do aluno é o fator mais grave que pode prejudicar o aprendizado. Segundo ele, professor de educação básica de escola pública, alguns materiais são excelentes e completos, porém contêm textos muito longos, o que impede que o aluno o entenda mesmo sendo utilizadas diversas estratégias de leituras. O segundo problema, ainda de acordo com esse participante, seria a falta de capacitação e

formação continuada dos professores, pois, como já antes citado neste trabalho, a sobrecarga de trabalho e a baixa remuneração dos profissionais da educação são algumas das causas da desmotivação em aperfeiçoamentos, o que acaba interferindo no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula. O terceiro ponto, para ele, seria o engessamento do material e escassez de recursos pois, segundo a sua experiência, não há materiais e recursos suficientes disponíveis ao alcance dos professores, que muitas vezes precisam tirar do próprio bolso para fazer uma ideia acontecer, porém, como o salário é baixo, não é muito provável que isso aconteça. Segundo ele, as crenças dos alunos dependem de como os professores lidam com elas, e é importante que esses alunos sejam ouvidos e compreendidos de forma empática. O cronograma inflexível não é um problema muito relevante dentro da sua realidade, uma vez que ele consegue lidar com diferentes situações, tentando flexibilizá-lo, sempre que possível, para que os objetivos propostos pela escola sejam alcançados.

Além da possibilidade de interação por meio do microfone, os participantes também podiam participar através do *chat*, recurso este disponibilizado pela plataforma utilizada nos encontros. A segunda a participar, P3, então, escreveu a ordem dos fatores no *chat* como 1-3-2-4, porém, quando ela foi explicar, infelizmente a sua internet parou de funcionar devido a forte chuva que ocorria em sua cidade no momento do minicurso.

Já para a terceira participante, P2, o fator que mais pode contribuir para o insucesso do processo de ensino e aprendizagem é a falta de capacitação e formação continuada dos professores. Segundo ela, mesmo que o professor entre em sala de aula com um bom conteúdo e mesmo que os alunos tenham conhecimento da língua inglesa, sem capacitação seria impossível que esse conteúdo fosse ensinado de maneira efetiva. Os seguintes fatores que não contribuem para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem segundo ela, seriam, em ordem, o engessamento do material e escassez de recursos, as crenças dos alunos e o cronograma inflexível.

Nesse momento a participante que estava tendo problemas de conexão, P4, conseguiu voltar para o minicurso e deu a sua contribuição com alguns relatos sobre a sua experiência em escolas privadas e públicas. Para ela, os recursos e materiais disponibilizados em escolas do setor privado são bastantes análogos aos mesmos ofertados em escolas públicas estaduais. Apesar de a escola em que ela leciona ter uma boa estrutura, ela acredita que os professores não os exploram como deveriam. Em relação ao cronograma inflexível, ela relata que na escola pública em que ela trabalha, os professores têm mais autonomia de flexibilização se comparada à escola particular em que ela também é professora. Ela também cita a fala de um colega professor formado da Universidade Federal de São João Del Rey (doravante) UFSJ que escutou

certa vez de um aluno a seguinte frase que provavelmente todos, se não a maioria, dos professores de inglês já escutaram: *“Eu não sei nem português, que dirá inglês. Eu falo o português todo errado, então vou falar inglês errado também”*. O professor, por sua vez, ao ouvir esse discurso, muito sabiamente explicou a esse estudante que não existe o português correto ou incorreto, trabalhando a sua crença em relação a esse assunto. Esse foi um exemplo que a participante usou para explicar sobre algumas situações que ela presencia na escola em que leciona.

4.2.1.3 – Análise de respostas do questionário de inscrição

A próxima etapa do primeiro encontro do minicurso foi uma reflexão acerca do questionário respondido pelos participantes no ato de inscrição. Agradei a eles pela disposição e dedicação em responderem a essas perguntas e expliquei que selecionei algumas respostas para discutirmos. A maioria das respostas tinham praticamente a mesma ideia e percepção sobre as perguntas, uma vez que as inscrições eram predominantemente de profissionais ou estudantes da área. Foram selecionadas 3 perguntas para serem discutidas e expostas nos slides para serem debatidas. Vale ressaltar que as frases foram copiadas tanto no slide do minicurso quanto nesse trabalho exatamente como os inscritos as escreveram, sem qualquer alteração ou correção.

A primeira pergunta foi sobre as práticas e abordagens utilizadas em sala de aula e dez respostas foram expostas para que os participantes pudessem contribuir com concepções e experiências acerca delas, como ilustra a Figura 1.

Figura 1 – Slide usado no minicurso com respostas dadas pelos inscritos sobre a influência das práticas e abordagens no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa

Na sua opinião, como as práticas e abordagens utilizadas em sala de aula podem influenciar ou não no processo de ensino e aprendizagem de inglês?

Despertando o interesse dos alunos.

Acredito que utilizar aspectos já inseridos no cotidiano facilite a aprendizagem.

Cada turma tem uma realidade é importante fazer a sondagem para ver qual prática se encaixa melhor para obter sucesso.

Uma prática sem qualidade pode fazer um aluno a não ter interesse em aprender inglês por achar que será impossível.

Uma aula sem preparação e reflexão da prática docente certamente implicará num não aprendizado da língua, em muitos casos. Portanto, o docente deve refletir na sua prática e aula

Vivemos um momento muito delicado. A educação está sendo deixada de lado, estamos abandonados pelo Poder Público. As famílias estão seguindo a mesma linha... A ESCOLA está sendo a segunda opção para muitos... Não se interessam por nada, não cumprem as tarefas propostas, não há retorno nas apostilas entregues pelos professores... É DESANIMADOR.

As práticas devem ser motivadoras para os alunos, quanto mais interessados, melhor aprendem.

Quando assuntos que são atuais estudantes percebem que eles podem fazer porque eles já conhecem o assunto.

A concepção que os alunos vão formando sobre uma língua tem estreita relação com o tratamento que o professor dá a ela, bem como com as abordagens, metodologias e atividades que desenvolve.

Fazendo a prática e teoria oferecer um ensino significativo e real

Fonte: Compilação da autora

A pergunta e as respostas foram lidas e em seguida pedi que os participantes dessem suas opiniões e contribuições em cima delas. Um dos participantes, P1, leu a frase “*Uma prática sem qualidade pode fazer um aluno a não ter interesse em aprender inglês por achar que será impossível*”. Segundo ele, durante os anos da sua trajetória profissional enquanto professor de inglês, uma frase ecoava em suas aulas, justamente a frase que outra participante já havia citado no encontro: “*eu não sei nem português, pra quê eu vou aprender inglês?*”. A educação é um processo constante e nós, professores, precisamos sempre buscar nos atualizarmos, adquirir novas práticas, novas abordagens, seguir o processo de mudança da língua, assim como da tecnologia. Ainda de acordo com esse professor participante, quando tentamos mudar nossas abordagens, o discurso do aluno muda, dizendo que antes detestava a língua inglesa e hoje gosta por causa do professor, ou ainda que não gosta, mas faz um esforço por conta desse educador. É gratificante quando o educando passa a ter interesse na disciplina porque viu que o professor mudou as abordagens em virtude dele (do aluno).

Dando continuidade à esse debate, a outra participante, P3, contou que quando passou pelo processo de *burnout*, estava trabalhando em 4 escolas e devido a isso não tinha tempo para refletir sobre a sua prática docente, o que a fazia questionar se seus alunos estavam realmente aprendendo em suas aulas, aulas essas que, segundo ela, eram boas na medida do possível, porém não eram as aulas que ela estava sendo formada e preparada para lecionar. Seu trabalho passou a ser um trabalho alienado e sistêmico sem muita dedicação, o que, segundo ela, vai ao

contrário do que Paulo Freire, o autor com quem ela está trabalhando no momento, prega em suas obras, um processo de reflexão na didática.

A terceira participante a opinar sobre essa pergunta, P2, disse concordar com as falas dos colegas e acredita que trabalhar a motivação e engajamento dos estudantes antes de iniciar o conteúdo é extremamente importante, utilizando recursos que prendam a atenção deles, adaptando abordagens e assuntos a fim de despertar o interesse pela aula. Complementei dizendo que comentários sobre motivação e interesse estiveram bastante presentes nessa pergunta do questionário, além de respostas sobre a relação do professor com a matéria, como por exemplo essa: “*A concepção que os alunos vão formando sobre uma língua tem estreita relação com o tratamento que o professor dá a ela*”, ou seja, os estudantes percebem quando gastamos um tempo considerável preparando aquela aula dinâmica e diferenciada, e, na maioria das vezes, dão valor a esse engajamento e motivação do professor. Dei também exemplos de como professores de maneira geral, até mesmo na graduação, nos motivam ou desanimam, de acordo com a motivação e interesse deles em lecionar sua matéria. Uma participante, aluna de graduação em Letras, P2, concordou e descreveu um relato pessoal, dizendo que o seu interesse em estudar esse curso foi graças à uma professora do ensino médio, que utilizava práticas dinâmicas e interessantes, por meio das quais os alunos se divertiam e aprendiam ao mesmo tempo, levando essa estudante a pensar que um dia iria querer lecionar como ela, ao contrário de uma professora do ensino fundamental que era agressiva e julgava os estudantes, que obviamente tinham medo de fazer as atividades de maneira errada e levarem bronca.

Conversando sobre professores da graduação, comentei que nós, professores (as), temos memórias de bons e maus professores na época na graduação e, portanto, com certeza nossos alunos também terão essas memórias, e, pensando nisso, é importante que façamos uma reflexão sobre como queremos impactar a vida dos nossos estudantes, se de forma positiva ou negativa. É por isso, creio eu, que estamos sempre em busca de aperfeiçoar e melhorar nossas práticas, a fim de entregar aos nossos alunos, boas experiências, para que eles consigam compreender a língua inglesa, não somente como matéria, mas entender a importância do conhecimento dentro da sociedade em que vivem.

Para a segunda pergunta do questionário utilizada na discussão, ilustrada na Figura 2, foram escolhidas sete respostas que melhor representavam o contexto abordado e então, os participantes fizeram suas análises e contribuições:

Figura 2 - Slide usado no minicurso com respostas dadas pelos inscritos sobre adaptação das práticas e abordagens de acordo com diferentes contextos.

O que um professor pode fazer para adaptar suas práticas e abordagens de acordo com contextos diferentes de ensino?

O professor deverá sempre buscar por aperfeiçoamentos e novas técnicas que possibilitem não apenas melhorar e ampliar os seus conhecimentos na área (como por exemplo, uso correto das redes sociais e dos artistas/tik tokers favoritos dos seus alunos), mas também manter sempre em alta o interesse dos seus alunos.

Experimentar práticas diferentes e de acordo com as necessidades e dificuldades dos alunos

O professor dessa disciplina encontra muitos desafios, pois há uma desvalorização muito grande na escola pública. O professor tem se reinventar todos os dias.

Buscar temas pertinentes e que despertem a curiosidade dos seus alunos.

Procurar inovar, buscar assuntos atuais.

Temos que conhecer a nossa turma para adaptar nossas aulas a esses alunos. Não adianta preparar uma aula TOP e perceber que a maioria da turma não atingirá, por ser SINESTÉSICA, por exemplo!

Pesquisar e estar sempre aberto a aceitar o que o aluno propõe ou sugere. Participar desse pressuposto tem dado certo.

Fonte: Compilação da autora

As respostas foram lidas e, numa primeira análise, foi constatado que, de maneira geral, elas tratavam sobre inovação dos recursos e busca por metodologias consoantes com a realidade do aluno. Logo em seguida, a primeira participante a opinar, P3, citou o autor Dermeval Saviani e a pedagogia histórico-crítica, sobre a adaptação da prática à realidade, e usou como exemplo um *podcast* que ouviu certa vez de um determinado professor sobre a existência de discriminação na escola em que ele lecionava, principalmente com crianças de origem nordestina. Esse professor, então, começou a desenvolver atividades dentro da sala de aula sobre pessoas nordestinas, trabalhando questões de migração nordestina em sua matéria, geografia, ou seja, tentou trazer para a sua prática a realidade que estava ali presente no dia-a-dia dos estudantes.

Na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, professores e estudantes exercem o papel de agentes sociais no processo educativo em relação ao conhecimento e não há centralidade no estudante, conforme os novos métodos, tampouco na figura do professor, tal qual a Pedagogia tradicional, mas sim, no conhecimento, que é o alicerce dessa prática que trata alunos e professores como agentes.

Professores e alunos são considerados agentes sociais, chamados a desenvolver uma prática social, centrada não na iniciativa do professor (pedagogia tradicional) ou na

atividade do aluno (pedagogia nova), mas no encontro de seus diferentes níveis de compreensão da realidade por meio da prática social comum a ambos. (LIMA; BATISTA, 2012, p. 7)

O próximo participante, P1, citou como é importante que o professor dê ouvidos aos seus estudantes, abraçando ideias de conteúdos, músicas, redes sociais, para tentar se aproximar do universo e da realidade dos alunos. Ele afirmou que, pelo menos uma vez por bimestre, faz rodas de conversas com seus estudantes, utilizando diferentes espaços físicos da escola, abrindo espaço para que eles façam observações pertinentes, caso sintam necessidade, além de dicas e ideias do que eles querem que o professor traga para dentro da sala de aula. Dando continuidade a essa ideia, a participante seguinte, P2, disse também acreditar na importância de inovar nas aulas, trazendo conteúdos que façam parte da rotina dos alunos, exemplificando com sua experiência como aluna do ensino médio, em que a professora trabalhava com filmes, música, *karaokês*, atuação, o que deixava os alunos mais interessados e motivados a participarem das aulas. Segundo ela, que ainda é aluna de graduação do curso de Letras, a ideia do participante anterior de escutar os alunos periodicamente é extremamente importante e é uma prática que ela pretende adotar a fim de se aproximar de maneira positiva dos seus futuros alunos e construir uma boa relação com eles, além de mantê-los motivados e interessados nas aulas.

É análoga a minha percepção em relação à fala dos participantes sobre ouvir os alunos frequentemente para saber suas opiniões, anseios, crenças e ideias. Isso faz com que o aluno se sinta, de alguma maneira, importante, pois para ele, o que ele pensa é levado em consideração e ele tem a oportunidade de opinar sobre algo que está sendo feito para ele. É extremamente relevante e crucial para um bom desenvolvimento das aulas e boa relação aluno-professor, quando ele dá ouvidos aos seus estudantes e realmente efetua o que eles pedem, trazendo a esses alunos a sensação de pertencimento e que realmente são importantes e ouvidos no processo de aprendizagem. Assim se constrói a autonomia e protagonismo do estudante, parte fundamental no seu processo de aprendizagem, como afirma Barcelos (2004):

É importante que os alunos tenham a chance de analisar o que *eles* acham negativo em sua aprendizagem, em seus contextos, que os impeçam de ser autônomos e de ser aprendizes melhores. É importante que eles, juntamente com os colegas e com os professores, sejam capazes de se ver como agentes de sua própria aprendizagem. (BARCELOS, 2004, p. 146)

A terceira e última pergunta do questionário utilizada neste encontro, que está na Figura 3, trouxe uma reflexão sobre o contexto escolar e os recursos e materiais disponibilizados pela escola.

Figura 3 - Slide usado no minicurso com respostas dadas pelos inscitos em relação aos recursos e materiais disponibilizados pelas escolas e se eles se encaixam em todos os contextos.

O que você pensa sobre os recursos e materiais utilizados e disponibilizados pela escola? Você acha que eles se encaixam em todos os contextos? Qual sua sugestão, caso sua resposta seja negativa?

The slide displays 13 responses to the question: "O que você pensa sobre os recursos e materiais utilizados e disponibilizados pela escola? Você acha que eles se encaixam em todos os contextos? Qual sua sugestão, caso sua resposta seja negativa?". The responses are as follows:

- Acredito que sempre podemos fazer adaptações necessárias para adequar o material a realidade apresentada.
- Oferece muito pouco para as práticas de ensino e aprendizagem. A escola deveria ter uma sala de ensino bilíngue.
- Não se encaixam. Precisamos de programas de formação para produção de material didático
- O governo, tem se esforçado, mas ainda falta muito nesse sentido.
- Infelizmente a escola não disponibiliza material algum. Seria bastante necessário que a coordenação pedagógica ajudasse os professores de inglês como ajuda os professores das demais disciplinas.
- Os livros usados estão fora de padrão de conhecimento dos alunos.
- Na maioria das vezes temos que fazer adaptações para trazer para o nível e até mesmo para o cotidiano dos nossos alunos.
- São poucos e fora do contexto, precisamos acrescentar ou encaixar aquilo que melhor atende aí aluno.
- Não se encaixam muitas vezes por não ter recurso. Geralmente o professor leva seu material
- Livros didáticos engessam as possibilidades. Devem ser utilizados, sim, mas não como fonte única.
- A particular tenho todos os recursos e materiais já na pública não. Dai faço adaptações possíveis
- Falta o olhar para a língua inglesa, as escolas não disponibilizam quase nada.
- Acho que deveria haver um laboratório próprio em cada escola para o estudo da matéria e não a segundo plano como a matéria é vista hoje sem nenhum valor causando assim ainda uma maior aversão ao aluno por ver o descrédito que é dado a disciplina.

Fonte: Compilação da autora

Para essa pergunta, foram selecionadas treze respostas, que foram primeiramente lidas, para posteriormente serem discutidas e analisadas. Houve uma homogeneidade na grande maioria das respostas, no que diz respeito à não oferta de materiais e recursos pela escola ou, quando existe a oferta, ela necessita de adaptação do que é disponibilizado. Segundo a maioria das respostas, os materiais não são ofertados pela escola ou não se encaixam no contexto, sendo alguns inclusive engessados, sem flexibilidade de adaptação. Destaca-se aqui uma diferença dessa opinião da maioria, professores de escolas públicas, para a opinião dos inscitos que eram docentes em escolas particulares. Estes, que lecionam em escolas privadas, se mostraram satisfeitos não somente com o fato de a escola ofertar o que é preciso para o desenvolvimento de uma boa aula, mas também com a facilidade de adaptação e flexibilização, como ilustrado nessa resposta: “*A particular tenho todos os recursos e materiais já na pública não*”. O primeiro participante a dar a sua opinião, P1, começou concordando com todas as respostas, uma vez que já lecionou tanto em escolas públicas quanto privadas. Segundo ele, em uma dessas escolas particulares, os alunos tinham acesso a ambientes fora da sala de aula com *notebooks*, mesas de jogos, máquina de refrigerante, poltronas, e dentro da sala de aula havia quadros

interativos, cabines com monitores individuais, e vários outros recursos, enquanto a escola pública era completamente o oposto dessa realidade. Na escola pública em que ele leciona atualmente os recursos e materiais disponibilizados são razoavelmente bons, pois existe um laboratório de informática, porém com um sistema operacional não tão bom e rede de internet de qualidade ruim, mas mesmo assim ele procura sempre desenvolver atividades nesse ambiente na medida do possível. Essa mesma escola possui um material de áudio muito bom, como caixas grandes de som que podem ser levadas para dentro da sala de aula. Para o professor, é impossível trabalhar as quatro habilidades no desenvolvimento da aprendizagem, pois os alunos só têm 2 aulas de inglês por semana, por isso ele adapta seus materiais e metodologias, alternando as habilidades, incluindo o *listening*, utilizando essas caixas de som disponibilizadas pela escola. Obviamente isso acaba atrasando o cronograma a ser seguido, porém, para ele, o que realmente importa é ser capaz de utilizar abordagens mais amplas e completas a fim de contemplar as quatro habilidades para que os alunos tenham a oportunidade de vivenciar um conteúdo sendo abordado na íntegra e com isso, o aprendiz não fica somente limitado a atividades de escrita ou leitura. Ainda para esse professor, a escola possui livros didáticos e de gramática em língua inglesa, porém não há nenhum outro material extra. Nesse momento, eu explicito uma opinião pessoal, baseada em minhas experiências sobre o fato de escolas públicas de esfera estadual possuírem mais recursos do que escolas públicas de esfera municipal, e esse professor, que já trabalhou em ambas, concordou com a minha fala.

A seguir, a próxima participante, P3, opinou sobre as escolas em que leciona, corroborando o que foi dito anteriormente. Para ela, a escola privada em que trabalha possui recursos e materiais muito bons, porém é tudo muito engessado e ela não consegue fazer atividades diferentes. Quando a mesma tentou convencer outros professores a se juntarem e fazerem algo diferente, buscarem abordagens e materiais que fugissem do que já era pré-estabelecido, ela sentiu uma falta de interesse desses colegas, o que a levou a questionar também a falta de interesse pela formação continuada de muitos profissionais, que se limitam às atividades de costume e não se interessam por mudanças e novidades. Para ela, diferentes abordagens têm a capacidade de dinamizar a aula, e já que aluno entediado é uma questão que a incomoda, ela procura sempre tentar usar recursos e abordagens diferentes como rotação (quando o estudante faz diferentes atividades utilizando diversos recursos e até muda de ambientes e lugares, levanta, senta, troca de lugar etc). Nesse ponto eu concordei e dei alguns exemplos de atividades dinâmicas que sempre procuro fazer em minhas aulas para não deixar os alunos entediados, como por exemplo, pedir que os alunos façam atividades em pé, colar frases na parede e pedir que eles conversem em duplas, trocando de lugares para lerem todos

os papéis colados em volta do ambiente, colocar uma música e deixar que eles conversem em duplas ou grupos, quando a música para, eles precisam se movimentar e trocar de par ou grupos, atividades de competição etc.

4.2.1.4 – Atividades

O próximo passo desse primeiro encontro foi analisar, junto aos participantes, algumas atividades de língua inglesa, e discutir sobre adaptação de materiais e sobre como eles achavam que esse material poderia ser ensinado aos estudantes. Segue abaixo essas atividades:

Figura 4 – Atividade apresentada no minicurso sobre a vida em 2020 durante a pandemia do CoronaVírus e a vida em 2040

What changed?

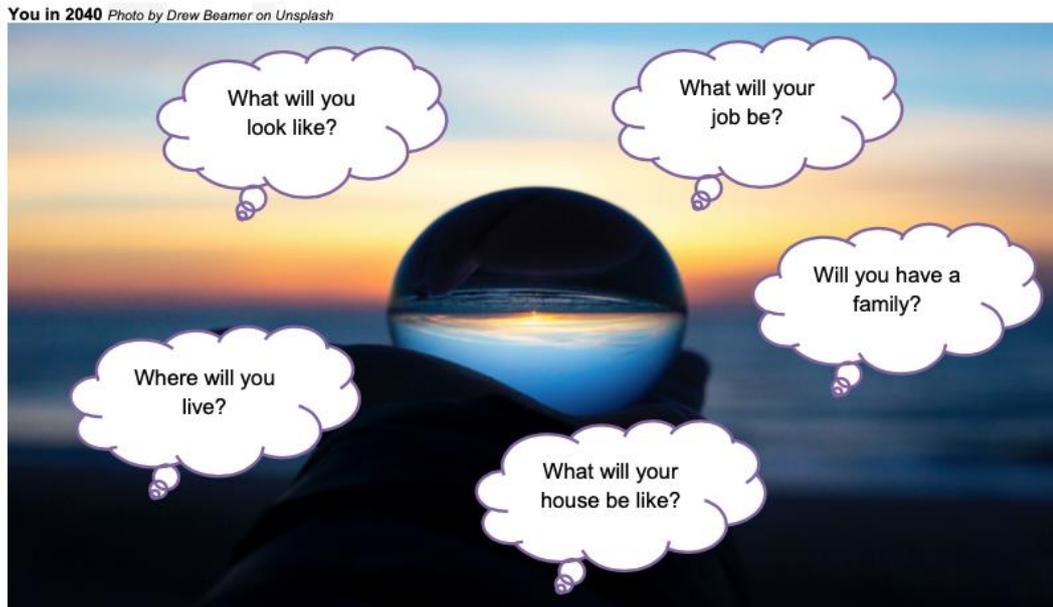
How is life in 2040 different from life in 2020 in lockdown? How is it the same?

Discuss with your group. Make notes in the table.

	2020 lockdown	2040
		
School		
Family and friends		
Travel		
Entertainment		
Social media/news		
Communication		
Environment		
Special occasions		

Fonte: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/583172--online-teaching-b1-life-after-lockdown-lesson-plan.pdf>

Figura 5 - Atividade apresentada no minicurso sobre a vida dos alunos em 2040 utilizando o verbo do futuro *will*



Fonte: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/583172--online-teaching-b1-life-after-lockdown-lesson-plan.pdf>

Figura 6 - Atividade apresentada no minicurso contendo um texto para ser completado sobre notícias 20 anos após o CoronaVírus

News in 2040

Read the social media post and fill the gaps with the missing words.

spread	lockdown	catch	quarantine	catch	outbreak
--------	----------	-------	------------	-------	----------

Friday, June 1 2040

20 years since coronavirus!

Today we remember the coronavirus _____, which started in China in December 2019.

The virus quickly _____ to other countries in Asia and across the world between January and March 2020.

Everyone had to wash their hands, and stay away from other people so that they didn't _____ the virus.

In some countries, there was a 14-day _____ for people arriving at the airport.

When they arrived, they had to stay at home, or sometimes in a hotel or hospital for 2 weeks.

Many countries closed airports, schools, and businesses. Students studied at home and people had to work from home, if they could. No one was allowed out during this _____.



Photo by Branimir Balogović on Unsplash

Fonte: <https://www.cambridgeenglish.org/Images/583172--online-teaching-b1-life-after-lockdown-lesson-plan.pdf>

Primeiramente eu expliquei que essa atividade foi retirada da internet e que eu optei por escolher um tema atual, a pandemia por Coronavírus. Expliquei também para qual nível eu

daria essa atividade, que seria o 3º ano do Ensino Médio, pois, além de conseguir trabalhar com tópicos gramaticais de língua inglesa que provavelmente eles já conhecem, o tema também é condizente com questões que são trabalhadas no Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM). Em seguida eu perguntei a eles para qual nível eles achavam que essa atividade seria aplicável e se ela funcionaria ou não nas turmas em que eles lecionam. Antes de passar a palavra aos colegas, eu expliquei sobre a atividade e as três partes em que ela estava dividida. O primeiro participante, P1, disse que também aplicaria no 3º ano, porém optaria por não fazer a parte de completar o texto, Figura 6, com as palavras da lista, pois os alunos precisariam talvez usar um dicionário ou o Google Tradutor. Em vez disso ele trabalharia o texto completo, e talvez até diminuiria o tamanho, sem comprometer o seu significado contextual, e então tentaria exercitar estratégias de leitura a fim de contextualizá-lo para, a partir daí, os alunos serem capazes de buscar uma compreensão geral do texto. Segundo ele, a atividade de completar com vocábulos seria melhor se fosse trabalhada em um exercício de áudio, por exemplo, pois os estudantes poderiam escutar e marcar a palavra correspondente. A segunda participante, P3, disse que também usaria essas atividades e talvez conseguiria inclusive usar em uma turma de 9º ano em que ela leciona. E a terceira participante, P2, disse que também trabalharia essas atividades, dependendo do conhecimento e maturidade dos alunos. Eu mostrei, então, separadamente, as três partes da atividade, que não estavam em sequência, lendo todas as informações contidas, e discutimos sobre cada uma, como trabalharíamos em sala de aula e em qual ordem e como os participantes lecionariam cada parte. A primeira, Figura 4, foi uma atividade na qual os alunos precisariam escrever sobre a diferença da vida deles e suas percepções e expectativas em 2020 e 2040 em relação a vários temas como escola, família e amigos, viagens, entretenimento, mídia social e notícias, comunicação, meio ambiente e ocasiões especiais. A segunda parte, Figura 5, trazia questões sobre o futuro com o verbo *will*, como por exemplo: “como você se parecerá, como será o seu emprego, você terá uma família, como será sua casa, como você viverá?” e faziam referência ao mesmo ano citado na parte explicada anteriormente, 2040, para que os alunos fossem capazes de refletir sobre questões pertinentes ao seu futuro e vida de maneira geral. Na discussão, eu dei a minha opinião sobre como eu acredito que essa atividade poderia ser trabalhada: em forma de produção textual (esperar que o aluno produza na língua alvo de maneira oral ou escrita) ou *lead in* (iniciar a aula abrindo o contexto do tema), dependendo do conhecimento prévio da turma. A terceira atividade eu já havia mostrado anteriormente, que era o texto a ser completado com palavras da lista. Logo depois eu pedi aos participantes que me dissessem em qual ordem eles aplicariam essas atividades e se eles realmente aplicariam as três partes.

O primeiro participante, P1, disse que, dentro dos 50 minutos disponíveis para lecionar a aula, descontando em média 5 a 10 minutos de troca de sala, aluno entrando atrasado, chamada e mais alguns percalços, restariam 40 minutos para serem utilizados. Segundo ele, essas atividades poderiam ser divididas em três aulas: na primeira aula ele abordaria o texto, Figura 6, aplicando estratégias de leitura, partindo então para a discussão, depois explicaria a gramática de forma contextualizada, utilizando possíveis exemplos de estruturas dentro do texto, em seguida ele utilizaria algum recurso dinâmico, como jogos ou brincadeiras, para consolidar a gramática. Como segunda parte, ele trabalharia a atividade de 2020 e 2040, Figura 4, como uma cápsula do tempo, porém modificando as datas, talvez utilizando meses de um mesmo ano, retomaria o tema com as estruturas gramaticais, daria alguns exemplos a fim de guiá-los e então deixaria os alunos tentarem fazer sozinhos. Por último ele mostraria os balões com perguntas utilizando o verbo *will*, Figura 5, e pediria aos alunos que desenvolvessem as suas respostas relacionadas às ideias referentes ao tema.

Seguindo a linha de raciocínio do participante sobre a cápsula do tempo, eu dei a minha opinião sobre como essa atividade é dinâmica, versátil e engaja os alunos no contexto, e a importância de realizar essa tarefa com os estudantes no início do ano e abrir junto com eles no fim do ano, ou iniciar no 1º ano do ensino médio e abrir no 3º ano do ensino médio. De qualquer maneira, é uma atividade prazerosa de se realizar, os alunos sempre gostam e participam e eu sempre recomendo como um excelente recurso para conhecer seus estudantes e engajá-los nas aulas.

A segunda participante, P3, disse optar pela sequência que foi apresentada no slide, iniciando com a atividade que traz as perguntas com o verbo *will*, Figura 5, dando ênfase ao contexto do futuro e, caso eles não conhecessem alguma palavra, eles poderiam pesquisá-las. Em seguida ela trabalharia o texto, Figura 6, iniciando com uma atividade de *scanning* (leitura objetiva utilizada para buscar informações específicas no texto), e tentaria explicar e exemplificar algumas palavras de forma clara, mas sem utilizar o português para não traduzir as palavras. Faria então um glossário com algumas palavras, excluindo os falsos cognatos e deixaria em aberto se algum aluno quiser, posteriormente, adicionar a tradução em português. Segundo ela, o curso de extensão da Universidade Federal de São Paulo (doravante) UNIFESP, que está cursando agora de nome “Pedagogia com base em gêneros textuais”, a ajudaria a criar abordagens para melhor desenvolver atividades. Citando Paulo Freire, ela diz que a atividade poderia auxiliar os estudantes a criarem e não somente serem receptores de informação, e então ela procuraria no texto alguma palavra ou expressão com que os alunos já estivessem familiarizados e pediria para que eles mudassem algo na oração, mudando sujeito ou objeto,

como se fosse um *drill* (repetição), para fixar o conteúdo gramatical. Ela, então, separaria os estudantes em grupos para eles fazerem atividades por no máximo 10 minutos, não mais do que isso, pois adolescentes se dispersam muito fácil.

Para finalizar eu fiz um pequeno resumo de todas as atividades que os participantes discutiram, analisando todas as contribuições em conjunto com eles. Frisei as datas dos próximos encontros e finalizei agradecendo a participação de todos.

4.2.2 – Segundo encontro

O segundo encontro começou com uma retomada do que foi feito no primeiro encontro. Logo após, expliquei como seria esse segundo encontro e o que seria nele abordado e iniciei falando sobre o ensino de inglês em escolas públicas regulares e sua trajetória.

4.2.2.1 – A trajetória do ensino de inglês em escolas públicas regulares

Primeiramente eu mostrei uma informação no slide dizendo que há alguns anos, o foco da aprendizagem estava no aspecto linguístico, ou seja, a aprendizagem focava nas estruturas gramaticais, na memorização de vocabulário, o que tornava o ensino, muitas vezes, descontextualizado. Diferentemente do ensino atual, que, segundo os documentos oficiais, deve ser um ensino de inglês focado nos aspectos linguísticos (aprendizagem de língua) e socioculturais (reflexão crítica do porquê e para quê se aprende línguas e de como através dela é possível debater a sociedade, cidadania e educação).

O primeiro participante a opinar, P1, disse estar cursando uma especialização que trata justamente da trajetória do ensino de inglês, como começou e como está atualmente. Segundo ele, por experiência própria, ele chegou a vivenciar, como aluno, no final dos anos 80 e início dos anos 90, uma linguística mais focada na memorização com atividades automatizadas, e esporadicamente o professor levava alguma música aleatória, mas sem explorar aspectos de sentido ou contexto, mas sim exercícios de tradução. Para ele, até então, eram experiências válidas, pois era o único contato que ele tinha com a língua; todavia, nos tempos atuais, pensando como professor, ele não consegue enxergar eficácia e não aplicaria aquele tipo de metodologia com seus estudantes. Ele diz que sempre procura levar metodologias e abordagens diferentes a fim de prender a atenção dos alunos, como campeonatos de videogame, e não

consegue entender como, ainda nos dias de hoje, existam educadores que não conseguem se desapegar dos métodos tradicionais e não mais tão eficientes.

Discutimos sobre como essa trajetória do ensino de língua inglesa em escolas públicas no Brasil, é, atualmente, carregado de críticas e questionamentos, tendo, assim, uma trajetória caracterizada como fracassada, pois muitos alunos têm a sensação de fazer aulas, mas não aprender, de fato, a língua.

Muitos alunos têm a sensação de frustração e insucesso, de que estudaram por tantos anos e não aprenderam efetivamente, de que só aprenderam o verbo *to be* e não conseguem se comunicar ou utilizar a língua adequadamente. Isso pode se dever a, na maioria das vezes, o intuito principal do ensino ser capacitar o aluno em sua competência linguística, ora focando mais na estrutura da língua, ora na competência comunicativa, mas raramente esse ensino visa preparar o aluno para exercer a função de cidadão crítico dentro da sociedade.

A crença existente é de que no Brasil não se aprende inglês nas escolas regulares, principalmente públicas, e que, para conseguir aprender e se comunicar efetivamente, o aluno precisa fazer aulas específicas, seja em cursinhos, aula particular, aulas online, ou ainda, morar no país onde a língua alvo é falada. E esse é um pensamento compartilhado não somente entre alunos, mas também entre pais e até mesmo professores.

Eu expliquei, então, que o insucesso deste processo em escolas públicas regulares pode acontecer devido a diversos fatores, tais como:

- precariedade do ensino, do material e da escola
- falta de interesse dos alunos, e em alguns casos dos pais desses alunos
- despreparo e falta de continuidade na formação dos professores
- crenças dos educandos e também educadores
- descontinuidade no contato com a língua

Além disso, existe ainda a dependência também das estratégias escolhidas e utilizadas pelos professores para que um resultado positivo seja atingido e que esses professores sejam capazes de fazer da sala de aula um ambiente aberto para os questionamentos e criticidade. Outros fatores que podem contribuir para o insucesso do processo de ensino e aprendizagem são a redução de cargas horárias, assim como a sua não-obrigatoriedade, o que acabam levando a uma desvalorização desse processo. Tudo isso acaba fazendo com que os alunos que tenham interesse e certo poder aquisitivo sintam a necessidade de procurar por cursos de idiomas, a fim de realmente tentarem aprender e serem capazes de usar a língua. Eu corroborei as discussões acerca do assunto, tanto como aluna, quanto como professora, exemplificando com

experiências, como por exemplo, quando lecionava em escolas que proibiam os professores de inglês de reprovarem seus alunos, enquanto outras matérias tinham essa autonomia. Coloquei nesse instante, para os participantes terem a oportunidade de ler, um trecho, que também se encontra em outro capítulo desse trabalho, de uma pesquisa de Oliveira (2002), onde Coelho (2005) retoma a ideia desse autor e mostra:

Como resultado de sua pesquisa, E. Oliveira (2002) apresentou um paralelo traçado pelos professores, onde, por valorizarem o ensino de inglês em instituições privadas, denigrem o ensino nas escolas públicas e a imagem de seus professores. Segundo apontaram os professores participantes, o curso de inglês tem uma estrutura melhor; proporciona maior envolvimento dos pais e alunos; os alunos realmente estudam e são mais preocupados. Por sua vez, na escola pública, não se encontra uma estrutura adequada para se ensinar inglês, pois não há recursos tecnológicos e materiais didáticos; os pais não se envolvem com o ensino dos filhos; e, os alunos não estudam porque sabem que inglês “não tem força” para reprová-los. (COELHO, 2005, p. 29).

4.2.2.2 – Como despertar o interesse dos estudantes pela língua inglesa

Após essa reflexão, eu perguntei aos participantes o que eles achavam que tem sido feito estrategicamente para despertar nos alunos o interesse pelo idioma. O primeiro participante, P1, disse que, para ele, o princípio básico para despertar o interesse do aluno, seria, obviamente, o profissional dominar a língua que será ensinada, pois, atualmente, existem muitos professores que não possuem um domínio seguro da língua para estar dentro de uma sala de aula lecionando-a. Ele diz que tem estudado a língua inglesa há muitos anos e hoje se considera fluente e seguro para ensiná-la e que os alunos percebem e valorizam isso. Na região em que ele reside, há um fluxo emigratório bem grande de pessoas que vão para os Estados Unidos e ele acha importante que os alunos tenham a oportunidade de ter um contato com a língua bem falada dentro da sala de aula, vivenciando a entonação, pronúncias, como as frases são ditas. Então, na opinião desse participante, o mais importante é saber dominar o idioma e mostrar para os alunos o interesse em passar isso para eles, pois eles conseguem perceber quando o professor está ou não motivado para dar aula, além de ser capaz de traçar estratégias e envolver os estudantes para participarem ativamente.

A próxima participante, P3, disse ter acesso a bastantes recursos na escola em que leciona, como equipamentos, projetor de slides, materiais e livros didáticos de boas editoras. Mas ela acredita que, estrategicamente, nada tem sido feito a fim de despertar o interesse dos alunos, além de argumentos utilizados pelos professores sobre a importância da língua inglesa

para o mercado de trabalho ou possibilidade de intercâmbio. Segundo a professora, ela mesma não possui argumentos para utilizar com seus alunos de escolas públicas, pois, para ela, o mais próximo da realidade deles seria a justificativa sobre mercado de trabalho, pois a ideia de intercâmbio seria um pouco distante da realidade deles.

A próxima professora a participar, P2, disse que, para ela, aulas dinâmicas são muito importantes, para fugir de aulas automatizadas com leituras de textos, explicação da gramática, e que não despertam o interesse dos alunos. Segundo ela, a gramática e a leitura são sim, importantes, porém trabalhar essas questões conciliadas com aulas dinâmicas e participativas para envolver a atenção do aluno poderia ter mais sucesso no processo de aprendizagem.

4.2.2.3 – A importância do engajamento de todo o corpo escolar e o que tem sido feito para solucionar os problemas pertinentes ao ensino e aprendizagem da língua inglesa

Dando seguimento à leitura e explicação dos slides, eu apresentei mais algumas citações que aparecem em capítulos anteriores deste trabalho, comentando a relevância de questionarmos não somente as crenças de alunos, mas principalmente as nossas crenças enquanto educadores, além de comentar também sobre a importância da cooperação e presença de todo o corpo escolar (professores, alunos, direção, coordenação, funcionários, família) para o sucesso do processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa. Logo em seguida, eu pedi a participação dos envolvidos na seguinte pergunta: “Falta esse tipo de integração e engajamento da escola pública como um todo, no que tange ao reconhecimento da importância da língua inglesa? É perceptível a diferença de aprendizado e absorção da língua pelos alunos entre escolas que dão a essa disciplina uma importância primária e escolas que a tratam como de importância secundária?”

O primeiro participante, P1, iniciou a sua resposta dizendo que em algumas escolas em que ele trabalhou a família tinha quase 100% de participação na vida acadêmica do aluno, e algumas escolas, de 15% a 20% de participação, a ponto de a escola ter que ameaçar chamar o Conselho Tutelar para intervir na situação. Segundo ele, existem vários fatores que interferem diretamente na vontade dos estudantes aprenderem, como estrutura familiar e a participação do corpo escolar; nas suas palavras *“a escola precisa abraçar a comunidade e a comunidade precisa abraçar a escola”*.

Para continuar a elucidação, eu mostrei, conforme já citado neste trabalho anteriormente, três principais problemas acerca do ensino de inglês na educação básica pública brasileira, segundo o British Council (2015): vulnerabilidade social, turmas excessivamente

numerosas e heterogêneas e condições de trabalho dos professores de inglês. Esses três fatores já foram analisados e melhor explicados no capítulo de Introdução.

Também foi falado como a situação do ensino de língua inglesa nas escolas públicas precisa ser avaliada e, em alguns casos, melhorada, e como muitas dessas escolas têm tentado desenvolver estratégias para que isso aconteça, abrindo portas para projetos (como por exemplo o PIBID) programas, (como por exemplo o Ensina Brasil), estágios e outras ferramentas para dar a devida importância da língua no âmbito escolar. Como explicado em capítulos precedentes, essas ferramentas e estratégias utilizadas para aperfeiçoar o ensino do idioma nas escolas, têm procurado ensinar a língua de maneira crítica, baseada em estudos sobre novos letramentos e letramento crítico, a fim de transformar a realidade do ensino tradicional e descontextualizado.

4.2.2.4 - Um paralelo entre o Pós-Método e o Letramento Crítico

Para dar continuidade ao raciocínio, antes de abrir a explicação sobre o Pós-Método, eu enfatizei a importância de traçar um paralelo entre o Pós-Método e o Letramento Crítico, uma vez que ambos caminham lado a lado, dividindo o objetivo final: capacitar os aprendizes, auxiliando-os a aflorar seus pensamentos, questionamentos, ideais, posturas e lugar dentro da sua sociedade na qual estão inseridos. Também destaquei a relevância da reflexão por parte dos professores em relação ao que pode ser trabalhado nas aulas, não somente as competências gramaticais, como também a composição de conhecimentos culturais e de produção de sentidos. Citei, nesse momento, uma afirmação na qual o autor Kumaravadivelu (2003) diz que nós, educadores, precisamos refletir sobre nossas práticas e criar estratégias de ensino para envolver os estudantes a fim de auxiliá-los no processo de se reconhecerem enquanto sujeitos pensantes e participativos na sociedade, questionando, transformando e participando ativamente do meio em que vivem. Essa reflexão leva os professores a buscarem formas de adaptar suas abordagens compatíveis com diferentes contextos, já que turmas heterogêneas exigem práticas diversificadas e variadas, uma vez que o ambiente escolar é diverso e frequentemente passa por mudanças, é fundamental sermos capazes de lidar com essas mudanças adaptando nossas abordagens de ensino. Salientei também que, para os autores Richards e Rodgers (2001), a incorreta ou ineficiente aplicabilidade das abordagens e métodos podem ser considerados responsáveis pelo insucesso do processo de ensino e aprendizagem de LE.

4.2.2.5 – Existe um único método ideal e eficaz para o ensino de línguas estrangeiras?

Como já falado em capítulos anteriores, nós docentes, juntamente com o corpo escolar, precisamos elaborar programas, currículos e cronogramas compatíveis com a ideia de que não existe um único método de ensino capaz de atender a todos os contextos envolvidos e as práticas utilizadas precisam ser adaptáveis, não se prendendo somente ao que a escola ou o governo impõem a fim de cumprir um cronograma inflexível e engessado. Coloquei então um questionamento para dar início à conversa sobre métodos: “Há ou não há um único método ideal e eficaz para o ensino de línguas estrangeiras?” Em seguida eu expliquei que, atualmente, ainda se discute sobre a existência ou não de um único método ideal e eficaz para o ensino de línguas estrangeiras. Essas discussões ainda acontecem devido às constantes mudanças de práticas ao longo das últimas décadas. Muitos métodos surgem com a promessa de serem realmente eficazes e desaparecem, ou são adaptados para outros novos métodos, com a mesma promessa. E, muitas vezes, diferentes abordagens são utilizadas em uma mesma aula, como pude perceber em algumas respostas do questionário inicial para inscrição do minicurso, no qual professores relataram que combinam métodos com o intuito de adaptar e flexibilizar suas aulas em diferentes turmas.

Para dar continuidade ao tema, fiz a seguinte pergunta aos participantes: “Essas reflexões e questionamentos sobre métodos e estratégias podem contribuir de maneira relevante para que professores se disponham a acompanhar essas mudanças, atentos ao surgimento de novos desafios educacionais, e assim optem por aprimorar suas técnicas, como por exemplo a formação continuada que pode dar suporte às necessidades demandadas? Por que?”

O primeiro participante a opinar, P1, iniciou o seu argumento dizendo ficar indignado quando vê propagandas mirabolantes oferecendo a fluência do idioma em um curto prazo, por exemplo 6 meses ou um ano, pois, para ele, a aquisição de uma nova língua requer tempo e dedicação. Segundo ele, o aprendiz pode se dispor do melhor material para estudo, porém se esse material não estiver em sintonia com o professor, não haverá sucesso no aprendizado e não existe um método mais eficiente para esse sucesso, existe uma combinação de fatores: a metodologia que o educador aplica, a forma como ele aplica, somados à vontade do aluno de aprender e à bagagem cultural e realidade dos estudantes. Ele acredita que a formação continuada pode, sim, dar suporte às necessidades demandadas, pois as metodologias acabam ficando obsoletas com o tempo e o profissional precisa ficar atento a isso e aberto a conhecer recursos e práticas novas e diferentes do que já estava acostumado a trabalhar antes.

4.2.2.6 - Método, metodologia e abordagem

Após a fala do participante, eu expliquei brevemente, como já apresentado aqui nesta pesquisa, a diferença entre os termos: método, metodologia e abordagem:

- **Abordagem:** posições teóricas e crenças sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem de línguas e a aplicabilidade de ambas no contexto pedagógico.
- **Método:** um conjunto geral e prescrito de especificações da sala de aula para se atingir objetivos linguísticos. Não se refere ao que os professores desenvolvem em sala de aula, e sim, aos métodos estabelecidos e construídos por peritos no campo das línguas estrangeiras.
- **Metodologia:** um conjunto de procedimentos recomendáveis para bem ensinar uma língua; ferramentas que os educadores utilizam para transmitir os seus conhecimentos aos alunos.

Na sequência, pedi aos participantes que me dissessem se concordavam com a seguinte afirmação e compartilhassem suas experiências: “O bom ensino é considerado aquele que usa corretamente o método, seus princípios e técnicas preestabelecidas.” O primeiro participante, P1, disse concordar em partes com essa frase, pois se o educador chega na sala de aula com um plano de aula perfeito, mas no meio da aula acontece um imprevisto, ele precisa ter a capacidade de modificar esse plano conforme a demanda, e isso acontece com bastante frequência nos cenários reais da docência. Por exemplo, quando o professor planeja uma aula com música, e na hora o *CD* não funciona, ou o aparelho não lê o *pendrive*, ou a internet não funciona. Na opinião desse participante, o termo “o bom ensino” é relativo, pois cada professor tem a sua forma de ensinar. Em seguida, eu mostrei uma tabela com algumas especificidades de cada termo e expliquei aos participantes dando exemplos:

Quadro 1 – Características explicativas sobre Método, Abordagem e Metodologia segundo alguns autores

MÉTODO	ABORDAGEM	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> - Não se considera o papel ativo do aprendiz, nem suas crenças, estilos, preferências, objetivos, necessidades e interesses. - Professores(as) limitados(as) a reproduzir modelos e receitas que não permitem análises críticas e não consideraram fatores como experiência do profissional, objetivos, desejos, motivações, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Concepções mais flexíveis - Consideram fatores culturais e o contexto dos aprendizes. - Conjunto de princípios muito gerais que podem ser aplicados e adaptados de maneiras bem variadas (ex: Abordagem Comunicativa). 	<ul style="list-style-type: none"> - Conjunto de ações guiado pela própria intuição do educador. - Deve criar condições favoráveis, não só para a aprendizagem, mas para a percepção (do ponto de vista do professor) da aprendizagem e do processo de ensino como um todo. - É a pedagogia do professor, a sua metodologia, que deve mover todo o processo e não o contrário.

(1987), LARSEN-FREEMAN, (1986), RICHARDS; ROGERS (2001), EDMONDSON; HOUSE (2006), ANTHONY (1963), FUNK (2010).

Após a elucidação desses três termos, eu perguntei aos participantes se eles tinham alguma dúvida ou se gostariam de fazer alguma observação, e um participante, P1, deu a sua opinião sobre o ensino de inglês no começo do século XX, onde a relação aluno-professor se dava da seguinte maneira: o professor era detentor do saber e o aluno era um mero ouvinte na sala de aula. Após algumas décadas e pesquisas de vários estudiosos, hoje esse pensamento mudou, e o educador se tornou um mediador do processo, enquanto o aluno é o protagonista do próprio aprendizado.

4.2.2.7 – O Pós-Método

Dei início, então, à explicação sobre o Pós-Método, para fazer um elo de ligação a tudo que foi falado anteriormente. Decidi introduzir o assunto com uma fala de Kumaravadivelu (2003), que dizia que a terminologia “método” não delimita as práticas desenvolvidas pelos professores em sala de aula, mas sim significa os métodos construídos e estabelecidos pelos

peritos dentro do campo das línguas estrangeiras. Expliquei então, as especificidades do termo, mas vou me ater somente às falas dos participantes, pois a teoria que foi explicada nesse encontro se encontra nos capítulos anteriores desta pesquisa.

No momento da explicação, uma participante, P3, questionou se o Pós-Método teria alguma ligação com os fundamentos de Paulo Freire, e eu respondi que essa ligação existe de maneira muito forte, pois ambas as teorias pregam a autonomia e protagonismo do aluno por meio de um letramento crítico, centrado na formação de cidadãos e não meramente na formação linguística ou comunicativa dos aprendizes.

Coloquei então, uma fala pessoal minha, baseada em minha experiência, e pedi para os participantes me dizerem se concordavam ou não com ela: “Acredito que todos os alunos são motivados a aprender, desde que sejam expostos a um contexto apropriado, práticas e abordagens adequadas e que sintam que há um propósito para aprender a língua inglesa que vai além de saber usar a gramática e vocabulário”. O primeiro participante, P1, disse que, em sua opinião, ele acrescentaria um outro componente que faz uma grande diferença no processo de aprendizagem, porém não está ao alcance dos educadores, que é um ambiente familiar propício para o desenvolvimento dos estudos dos aprendizes. Em relação ao que está ao alcance de nós, professores, ele concorda 100% com a minha afirmação.

Expliquei mais algumas questões teóricas que também estão presentes nos capítulos anteriores desse trabalho e então pedi a participação dos professores novamente para a minha próxima pergunta que também estava relacionada à minha experiência: “Dentro das experiências que adquiri, como professora em formação e dentro da prática pedagógica, pude perceber que os alunos demonstram um interesse maior pelo inglês quando trabalhado de maneira mais motivadora, divertida e não convencional, fazendo-os ter gosto em adquirir a língua”. O primeiro participante, P1, contou que no seu primeiro ano como professor, por inexperiência, precisou improvisar em algumas situações e os alunos sempre percebiam quando ele havia preparado a aula com antecedência e quando estava apenas improvisando. Ele diz concordar com a minha fala, e acredita que quando o aprendiz é o agente do seu processo de aprendizagem, ele se sente mais motivado. Segundo ele, não existe uma fórmula mágica, mas sim muito estudo e dedicação dos docentes para planejarem uma boa aula que prenda a atenção dos alunos e faça-os se sentirem motivados.

Para finalizar, eu pedi que os participantes dessem a sua opinião sobre as seguintes perguntas:

- Qual o papel do professor enquanto agente-transformador?
- Qual o papel do aluno enquanto sujeito pensante dentro de uma sociedade?

- A junção desses fatores para o desenvolvimento e bom andamento do processo de ensino/aprendizagem de língua inglesa.

Porém, nenhum participante quis opinar, eu falei, então, um pouco sobre cada tópico como um resumo do que foi falado durante todo o encontro, agradei a participação de todos, frisei a data para o próximo e último encontro e finalizei.

4.2.3 – Terceiro encontro

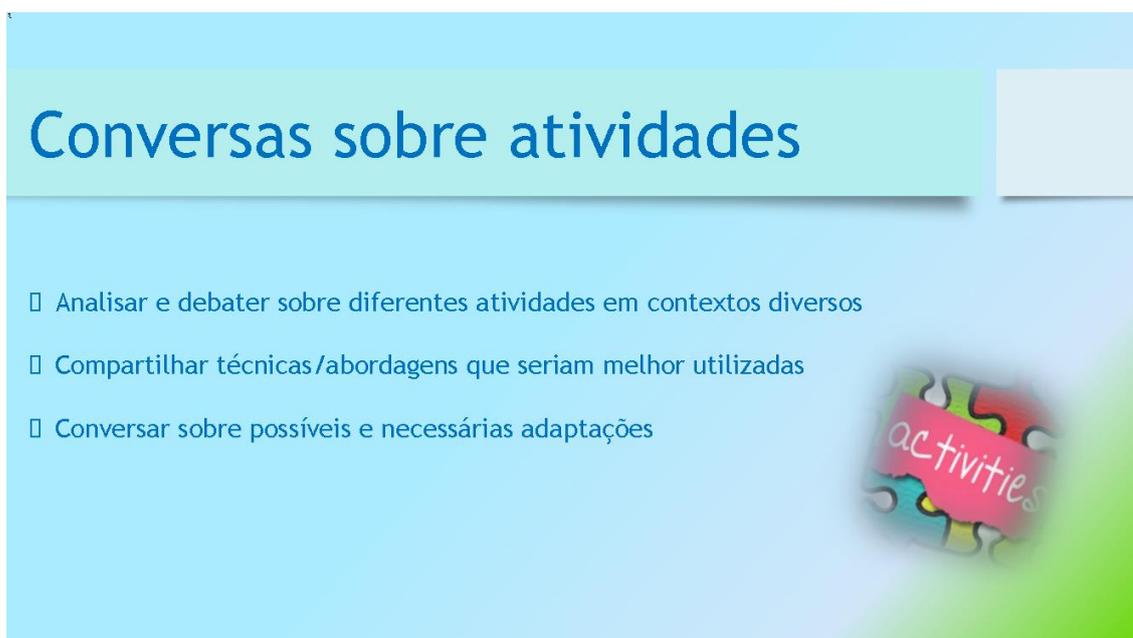
O terceiro e último encontro desse minicurso se iniciou com uma breve retrospectiva dos dois encontros anteriores, o que discutimos, o que foi compartilhado e expliquei, então, como seria esse último dia de troca de experiências.

4.2.3.1 – Objetivos do encontro

Para introduzir eu mostrei os três objetivos concernentes a esse terceiro encontro, explicando e exemplificando cada um:

- Analisar e debater sobre diferentes atividades em contextos diversos;
- Compartilhar técnicas/abordagens que seriam melhor utilizadas;
- Conversar sobre possíveis e necessárias adaptações.

Figura 7 - Slide usado no minicurso em relação a conversas sobre atividades



Fonte: elaborado pela autora

4.2.3.2 – Análise e debate sobre a 1ª atividade apresentada

A primeira atividade estava dividida em quatro partes, como ilustrada a seguir:

Figura 8 - Atividade apresentada no minicurso sobre as horas

3B telling the time

What's the time?

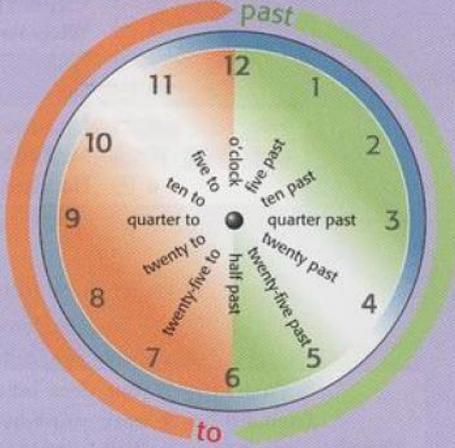
 It's seven o'clock.

 It's half past nine.

 It's quarter to two.

 It's twenty-five past one.

 It's twenty to four.



- Use *It's* + time to say what time it is.
- You can ask *What's the time?* or *What time is it?*
- Use *at* + time to say when you do something.
A What time do you get up?
B I get up **at** half past seven.

⚠ You can also say the time like this.
1.25 = *It's one twenty-five.*

Fonte: OXENDEN; LATHAN-KOENIG; SELIGSON, 2004, p. 126

Figura 9 – Atividade apresentada no minicurso contendo perguntas sobre o texto

3B Louisa's day **Student A**

Ask B these questions.

- 1 What time does Louisa get up? (6.30.)
- 2 How does she get to work? (She cycles.)
- 3 What does she have for breakfast? (A sandwich.)
- 4 Does she go out in the evening? Why (not)?
(No – a babysitter is very expensive.)
- 5 What time does she cook dinner? (6.30.)

Fonte: OXENDEN; LATHAN-KOENIG; SELIGSON, 2004, p. 108

Figura 10 - Atividade apresentada no minicurso contendo perguntas sobre o texto

3B Louisa's day Student B

Ask A these questions.

- 1 Does Louisa have breakfast at home? Why (not)?
(No – she doesn't have time.)
- 2 Why does she cycle to work?
(Because the bus is expensive.)
- 3 What time does she finish work? (5.00.)
- 4 What does she do after dinner?
(She does housework or answers e-mails.)
- 5 What time does George go to bed? (9.00.)

Fonte: OXENDEN; LATHAN-KOENIG; SELIGSON, 2004, p. 111

Figura 11 – Texto apresentado como atividade no minicurso

How stressed

Professor Parker, a stress expert from the University of London, looks at two people's typical day and tries to help...

Louisa works as a guide at the National Gallery in London and lives with her son George, aged 9.

6.30 I get up and I make George's sandwiches. Then I do some housework. Then I wake up George and make his breakfast. I'm always in a hurry and I don't have time for breakfast at home.

8.00 We cycle to school because the bus is expensive. Then I cycle six miles* to work.

9.00 I have a sandwich for breakfast in the canteen, and then I start work. My first tour is usually at 9.30. I like my job but I don't earn much money and I stand all day.

5.00 I finish work and I go to pick up George at 5.30. We go shopping.

6.30 I cook dinner and help George with his homework. After dinner I do more housework or answer e-mails until 9.00. I don't go out in the evening because a babysitter is very expensive.

9.00 George goes to bed and I read him a story. Then I go to bed – I'm really tired!

Professor Parker's advice Have breakfast with your son. Do all the housework in the evening. Don't cycle, get the bus. It's important to see other people. Invite a friend for a drink once a week.



Louisa, a single mother

* six miles = 9.6 kilometres

Fonte: OXENDEN; LATHAN-KOENIG; SELIGSON, 2004, p. 30

Elucidei que essa era uma atividade sobre as horas e sobre o *Present Simple* e em seguida expliquei que eu lecionaria essa atividade no 1º, 2º ou 3º ano do Ensino Médio e também a maneira que eu trabalharia dentro da sala de aula, partindo do pressuposto que os estudantes já teriam conhecimento prévio sobre o *Present Simple*, advérbios de frequência e números. Em seguida, eu estipulei cinco minutos para os participantes observarem todas as quatro partes mostradas no slide e decidirem então, como eles trabalhariam cada parte, se usariam todas, a ordem, a metodologia aplicada, se modificariam ou adaptariam algo, se dariam algum exercício extra, quantas aulas gastariam etc. Após os cinco minutos, a primeira participante, P5, compartilhou suas ideias, dizendo que iniciaria a aula perguntando as horas em inglês, desenhando um relógio no quadro, e esperaria que eles lhe dissessem as horas, uma vez que eles já conhecem os números, em seguida, mostraria o relógio do livro explicando o que está escrito, ilustrado na Figura 7 e, a partir disso, escreveria no quadro algumas perguntas pessoais envolvendo horas, como por exemplo: “*what time do you go to work?*”. Essa participante disse que sua primeira aula seria focada em ensinar como se diz a hora em inglês e as outras partes da atividade ela, provavelmente, lecionaria em outras aulas.

O próximo participante, P1, disse que em vez de duas aulas, usaria três, para conseguir dar todas essas partes da atividade e usaria uma proposta semelhante à da professora que opinou anteriormente. Ele abordaria a questão do ciclismo, uma vez que a atividade mostra uma mulher andando de bicicleta, como mostra a Figura 10, pois a cultura desse esporte é de grande relevância na região onde ele reside. Em seguida ele pediria para que os alunos confeccionassem uma agenda e colocassem a rotina deles com informações básicas do dia-a-dia, como por exemplo a que horas eles vão pra escola, pra igreja, ao supermercado, como forma de conhecê-los um pouco mais, assim como o estilo de vida de cada um. Desse modo ele pode ter conhecimento do padrão de comportamento dos estudantes a fim de selecionar a melhor e mais adequada metodologia naquele contexto.

A terceira participante a opinar sobre as atividades, P2, disse que, assim como os colegas, também dividiria em aulas diferentes, e no primeiro dia, ela passaria algum trecho de filme ou série em que os atores estivessem falando as horas, então ela estimularia os alunos a dizerem qual o tema da aula baseado nesse trecho e em seguida colocaria o relógio da Figura 7 no quadro explicando sobre ele. Logo após ela trabalharia o texto da Figura 10 e as questões das Figuras 8 e 9, porém ela retiraria as respostas contidas nas perguntas para que os alunos tentassem encontrá-las no texto. Segundo ela, algum outro exercício também poderia ser feito nessa aula, como por exemplo perguntar aos estudantes sobre a rotina deles: “*Que horas vocês acordam?*”, “*Que horas vocês almoçam?*”, etc. Para a segunda aula, ela trabalharia os advérbios

de frequência e tempo falando da rotina dos alunos e levaria algum outro exercício para praticarem.

Logo em seguida eu perguntei aos participantes se eles levariam algum tipo de *production*, alguma atividade para os alunos produzirem o que aprenderam nas aulas, seja em forma de *speaking* ou em forma de *writing*, e uma participante, P5, disse que sim, pediria a eles para produzirem um texto e lerem para a sala ou um roteiro para apresentarem a rotina deles. Eu perguntei então se eles dariam essa *production* em sala de aula ou para fazerem em casa como *homework*, e duas participantes, P2 e P5, disseram que dariam em sala de aula, pois seria mais produtivo e eles poderiam apresentar o que eles produziram para a classe, além do professor ser capaz de monitorar a atividade e auxiliar quando necessário.

4.2.3.3 – Análise e debate sobre a 2ª atividade apresentada

Passamos então para a próxima atividade e, antes de mostrá-la aos participantes, eu enfatizei o que vimos sobre o Pós-Método e a importância de levar em consideração o contexto em que o estudante está inserido, em qual ambiente a escola está estruturada (pública, privada, periférica, rural etc). A atividade a ser trabalhada foi pensada em forma de debate, mas é preciso que o profissional entenda e conheça o ambiente em que trabalha a fim de discernir se essa seria adequada àquele espaço e ambiente escolar, pois alguns temas considerados “polêmicos” não são permitidos em determinadas escolas. Segue abaixo a atividade e logo depois as discussões acerca dela:

Figura 12 – Atividade apresentada no minicurso sobre aborto



Fonte: <https://inglesnoteclado.com.br/2019/05/charge-de-ingles-com-gabarito-aborto.html>

Eu iniciei a análise dizendo que eu escolheria lecionar essa atividade em turmas de 3º ano do Ensino Médio para trabalhar a ironia e o senso crítico dos estudantes. O primeiro participante, P1, disse que estenderia até o 1º ano, considerando o contexto da escola em que trabalha, pois os alunos nessa idade têm contatos com diferentes experiências, porém, falta-lhes informação adequada suficiente sobre sexualidade, além de muitas vezes essas informações serem distorcidas. Concordando com a minha fala, ele diz que depende muito do ambiente profissional, mas esse tipo de tema precisa ser debatido em escolas, independente de qual filosofia a escola prega, pois alunos nessa idade estão em processo de formação de pensamentos, e se o educador conseguir desenvolver um projeto relevante acerca do tema, ele não vê motivos para a escola impedir que o professor trabalhe esse conteúdo.

Outra participante, P2, disse iniciar a atividade trabalhando com os cognatos para checar se os alunos compreenderam o contexto. Eu perguntei como eles abordariam essa atividade em sala de aula, como eles iniciariam a aula, se eles dariam um texto acerca da temática, se eles fariam um debate em forma de teatro etc. Um participante, P1, disse que é de extrema relevância que se busque primeiramente a interdisciplinaridade e que o educador converse com professores de outras áreas sobre como esse conteúdo poderia ser abordado, por exemplo, conversar com o professor de Geografia como o tema “aborto” é trabalhado em outros países. Eu exemplifiquei contando como trabalhei a “Ética na Ciência” com alunos do 1º ano do Ensino Médio, há alguns anos. Foram utilizadas de 4 a 5 aulas para trabalhar esse assunto e na primeira aula eu trabalhei com o vocabulário, que era um pouco complexo devido ao tema. Depois trabalhei com o filme “My Sister’s Keeper (2009) e atividades relacionadas a ele e como *production*, montamos um júri em forma de teatro, levando os alunos para a quadra, com a participação e engajamento de toda a escola assistindo da plateia.

Uma participante, P2, disse que trabalharia os temas “machismo” e “sexismo” partindo da fala dos personagens e outro participante, P1, disse que trabalharia, além desses termos, vocabulários relacionados à educação sexual de uma forma expandida. Eu citei que uma boa atividade seria envolver e engajar todo o corpo escolar no desenvolvimento de uma campanha e confecção de cartazes sobre quais comportamentos não reproduzir em festas, por exemplo, ou ainda, como contribuir com tarefas domésticas para não sobrecarregar somente a figura feminina no ambiente familiar.

4.2.3.4 – Análise e debate sobre a 3ª atividade apresentada

Para a terceira atividade, primeiramente eu expliquei que seria necessário que os estudantes já tivessem aprendido o *Simple Past*, para efetuarem os exercícios, que estavam divididos entre verbos regulares, Figura 12, e verbos irregulares, Figura 13, e perguntei então se eles a utilizariam em alguma de suas aulas:

Figura 13 – Atividade apresentada no minicurso sobre o *Simple Past*

WHAT DID THEY DO?

Directions: Fill in the blanks with the correct form of the past tense

1. He _____ (work) in January.
2. They _____ (move) in February.
3. I _____ (play) golf in March.
4. We _____ (change) jobs in April.
5. You _____ (stop) working in May.
6. She _____ (open) her business in June.
7. John _____ (help) me in July.
8. That _____ (happen) in August.
9. The games _____ (continue) in September.
10. My grandmother _____ (die) in October.

Fonte: <https://pt.slideshare.net/tebaestruba/present-simple-explanation-exercises>

Figura 14 – Atividade apresentada no minicurso sobre o *Simple Past*

● **Fill in the blanks below to complete the sentences. Study the boxes above.**

1. I (eat) ate dinner at six o'clock yesterday.
2. A: _____ Helen (drive) _____ to work? B: Yes, she _____.
3. My neighbor (buy) _____ a new car last week.
4. They (go) _____ to Italy on their last summer holiday.
5. A: _____ they (swim) _____ at the beach? B: No, they _____.
6. My family and I (see) _____ a comedy movie last night.
7. First, we (do) _____ exercise, and then we (drink) _____ some water.
8. Suddenly, the animal jumped and (bite) _____ my hand.
9. What time (do) _____ you (get up) _____ this morning?
10. The Wright brothers (fly) _____ the first airplane in 1903.
11. I think I (hear) _____ a strange sound outside the door one minute ago.
12. When I was ten years old, I (break) _____ my arm. It really (hurt) _____.
13. The police (catch) _____ all three of the bank robbers last week.
14. How many times (do) _____ you (read) _____ that book?
15. Unfortunately, I (forget) _____ to (bring) _____ my money.

Fonte: <https://pt.slideshare.net/tebaestruba/present-simple-explanation-exercises>

A primeira participante, P2, disse que lecionaria essa atividade em suas aulas e outra participante, P5, disse que utilizaria, porém não como atividade principal da aula, pois ela escolheria dar outros exercícios mais elaborados aos alunos. A minha dica, para trabalhar essas frases, seria trocar os nomes e os pronomes por nomes de alunos, e, se o educador os conhece bem, pode ainda utilizar frases verdadeiras sobre esses estudantes, pois dessa forma eles se sentem importantes e percebem que o professor os conhece bem e se importa com eles.

Um participante, P1, disse que colocaria os verbos em uma “caixa” separada para que os estudantes completassem. Eu disse então que uma boa maneira de trabalhar o tempo verbal *Simple Past*, seria conversar com os alunos sobre como era a vida há 10 ou 20 anos, como era a segurança, a saúde, a educação, gerando um debate crítico, levando em consideração o que eles já sabem, o que a família já conversou a respeito, ou mesmo o que eles já vivenciaram, se eles brincavam na rua quando criança e se hoje eles veem crianças brincando na rua, sempre dentro da realidade desses estudantes. Dessa forma o professor consegue engajar os alunos dentro do contexto para então explicar a gramática e os estudantes a praticarem fazendo atividades, como essas das Figuras 12 e 13.

Uma participante, P5, disse concordar com a minha ideia, porém, para ela, não dá pra dar somente exercícios soltos, pois os professores precisam utilizar os livros propostos e seguir o cronograma proposto pela escola, trabalhando com o material exigido, o que vai de encontro à discussão do primeiro dia do minicurso sobre material engessado e inflexibilidade por parte das escolas.

4.2.3.5 – Análise e debate sobre a 4ª atividade apresentada

Na quarta e última atividade a ser analisada nessa parte do encontro, eu li o texto e as perguntas junto aos participantes e perguntei, novamente, se, e como eles a utilizariam em sala de aula:

Figura 15 – Atividade apresentada no minicurso sobre *Present Continuous*

It's ten in the morning and Michael is sleeping. He is sleeping in a big bedroom in a hotel. His secretary is talking to his fans and answering emails. The manager is making the arrangements for Michael's show. Outside the hotel there are people waiting to see Michael. The police is helping to control the situation. His fans are saying, "I love you Michael". Everyone wants to go to his concert because he is the best. He is a great singer and a wonderful dancer too. The show is tonight and I won't miss it.

Answer the questions

A. Where is Michael sleeping?

B. What is his secretary doing?

C. What is the manager doing?

D. What are his fans saying?

O primeiro participante, P1, disse quealaria um pouco sobre Michael Jackson e trabalharia esse texto como se fosse sobre o cantor. A próxima participante, P5, disse que daria somente as perguntas para os alunos criarem um texto em cima delas, então ela daria o texto original para ver o quanto ele estaria similar ao que os estudantes construíram. Outra participante, P2, disse que trabalharia em forma de jogo da memória, divididos em imagens compatíveis com frases ou palavras descrevendo essa imagem, antes de explicar a gramática do *Present Continuous* e suas regras, para introduzir o assunto de maneira lúdica e dinâmica.

Eu expliquei, então, algumas formas sobre como eu usaria essa atividade em minhas aulas, dizendo que a mímica seria uma boa opção para introduzir o assunto e explicar algo que está acontecendo no momento. Depois essa atividade de mímica também poderia ser usada no final da aula, como uma prática para checar se os alunos saberiam utilizar a estrutura das frases nesse tempo verbal. Agora seria a vez dos alunos fazerem essas mímicas e o professor poderia dividir a turma em grupos, pedir a um estudante para executar alguma ação na frente da classe e então perguntar “what is she/he doing?”, esperando que o time adversário utilize a estrutura correta da frase, por exemplo: “she is jumping”, “he is sitting”. Caso eles se confundam e precisem de ajuda, eles podem recorrer à ajuda do professor. Outra opção para iniciar o contexto seria pedir aos alunos que sublinhassem no texto as frases contendo o verbo *to be* e os verbos terminados com *ING*, para então trabalhar a gramática em cima desses exemplos. Para atividades de produção da língua, o professor pode pedir aos alunos que escrevam algum texto sobre eles mesmos ou sobre algum colega.

4.2.3.6 – Elaboração de atividades

Na próxima e última etapa desse dia do minicurso, eu apresentei duas atividades e pedi que os participantes, criassem, em cinco minutos, um esquema de aula utilizando aquela atividade. Expliquei que não havia necessidade de criarem um plano de aula completo, afinal isso seria impossível devido à limitação do tempo, mas que tentassem me dizer pelo menos as etapas da aula e como ela seria. A primeira atividade a ser discutida foi a seguinte:

Figura 16 – Atividade apresentada no minicurso sobre crítica social



Fonte: <http://coluni.uff.br/wp-content/uploads/sites/547/2019/08/SIMULADO-1-DIA-1-2019.pdf>

O primeiro participante, P1, disse que daria essa atividade para alunos de 2º e 3º anos do Ensino Médio e gastaria em torno de duas aulas nessa atividade. Primeiramente, ele usaria algumas estratégias de leitura para buscar o que os alunos conseguiram compreender do texto, por exemplo trabalhar com palavras cognatas, palavras das quais eles, talvez, já conheçam o significado. A partir do entendimento dos alunos sobre o contexto do texto, o professor introduziria o tema “*plans for the future*”, mas, além disso, também perguntaria sobre o passado dos alunos, o que eles gostavam de fazer etc. Para esse participante, partindo da realidade em que ele está inserido, pressupõe-se, pela idade dos alunos, que alguns já estariam trabalhando ou entrando para o mercado de trabalho, e por isso ele também tentaria trabalhar com os temas: “*jobs and occupations*” e “*set goals for the future*” a fim de auxiliá-los em suas decisões acerca do tema, sempre utilizando aulas dinâmicas, com brincadeiras, jogos, tecnologia. Ele ainda citou a importância de também trabalhar com a autoestima dos alunos, uma vez que, em alguns casos, a pressão familiar é grande em relação aos planos para o futuro.

A próxima participante, P5, disse que tentaria planejar uma aula de conversação em português mesmo, para abrir o tema e fazer com que os alunos desabafassem sobre seus anseios, seus pensamentos em relação ao futuro e em outra aula ela trabalharia a gramática. Nesse momento eu expliquei que essa charge havia sido utilizada no ENEM, e as questões da prova de inglês desse exame são em português, ou seja, em alguns momentos, conversar e debater em

português sobre o tema com os alunos não é errado, desde que o educador tenha domínio do seu planejamento.

A segunda atividade a ser discutida nesta etapa segue abaixo:

Figura 17 – Atividade apresentada no minicurso sobre crítica social

Lava Mae: Creating Showers on Wheels for the Homeless

San Francisco, according to recent city numbers, has 4,300 people living on the streets. Among the many problems the homeless face is little or no access to showers. San Francisco only has about 16 to 20 shower stalls to accommodate them.

But Doniece Sandoval has made it her mission to change that. The 51-year-old former marketing executive started Lava Mae, a sort of showers on wheels, a new project that aims to turn decommissioned city buses into shower stations for the homeless. Each bus will have two shower stations and Sandoval expects that they'll be able to provide 2,000 showers a week.

Fonte: <https://www.infoescola.com/exercicios/prova/enem-2018/>

Primeiramente eu li o texto e em seguida pedi aos participantes para que, em dois minutos, pensassem em como eles utilizariam essa atividade em suas aulas, explicando que essa também era uma atividade do ENEM, portanto, deveria ser planejada para alunos do 3º ano do Ensino Médio e que a gramática não deveria ser levada em consideração nesta (s) aula (s).

A primeira participante, P2, disse que pediria aos alunos para lerem o texto e, como se trata de uma história verdadeira, ela perguntaria o que eles acharam, se acham esse fato viável, se eles conhecem alguém que já fez algo do tipo, o que mais eles poderiam fazer em relação a questões sociais para pessoas em situação de rua etc. Outra participante, P5, disse que faria um exercício de “verdadeiro ou falso”, em uma dinâmica, dividindo os estudantes em grupos e à medida que ela fosse lendo as frases, os alunos se posicionariam justificando as respostas com elementos do texto. Segundo ela, “sempre posiciono a língua como uma necessidade social para eles, já deixou de ser luxo no mundo globalizado e todos precisam de inglês”. Nesse momento eu concordei, mas disse que, infelizmente, em alguns contextos, a língua inglesa ainda é considerada “artigo de luxo”, principalmente em escolas públicas, de periferia, de zona rural, e é isso que estamos tentando mudar. Essa mesma participante completou com a frase: “é um trabalho de resistência”, e eu, então, já aproveitei o contexto para finalizar o minicurso falando sobre o surgimento da ideia de montar esse minicurso.

Enquanto professora e pesquisadora da área, o meu intuito ao desenvolver esse minicurso foi, além de trocar experiências, também despertar nos educadores a vontade de fazer a diferença na vida do estudante. Muitas vezes, por inúmeras razões, inclusive já citadas nos capítulos anteriores, o professor se vê sem motivação e com a auto estima baixa, sem compreender a força e o poder que tem em suas mãos de transformar a vida de seus alunos. Nesse momento, uma participante, P5, escreveu no *chat*: “acho que devemos aprender a criar uma necessidade de aprender uma língua estrangeira nos alunos, temos uma função social muito forte na vida desses alunos”. Agradei então aos participantes, dizendo que foi uma experiência enriquecedora, e com certeza contribuiria de forma extremamente relevante para a minha pesquisa. Os participantes então se manifestaram, também agradecendo pelos ensinamentos, pela oportunidade de compartilhar experiências, e de aprender com ideias e pensamentos novos e diversos, elogiando a maneira como o minicurso foi conduzido ao longo desses três encontros e como foi produtivo para a carreira de cada um.

4.3 – Discussão dos dados gerados no questionário e no minicurso

Os dados gerados, tanto no questionário inicial quanto no minicurso, me mostraram que nós, professores, compartilhamos a mesma ideia de que é de extrema importância a flexibilização e adaptação de metodologias e recursos para alcançar o sucesso da aprendizagem da LI, assim como o ensino crítico voltado para o desenvolvimento da cidadania dos estudantes.

O intuito dessa pesquisa, de maneira geral, foi compreender o que os professores de língua inglesa pensam sobre métodos, abordagens e metodologias e como eles os abordam em suas aulas, tentando relacionar todos os conceitos defendidos por teóricos apresentados nessa pesquisa com as práticas de sala de aula.

O primeiro objetivo era investigar, junto a professores de língua inglesa de escolas públicas, as metodologias e quais princípios eles utilizam como base para essas escolhas e por meio dos debates promovidos pelo minicurso foi possível identificar que a maioria não seguia um único método, mas sim uma combinação de práticas e estratégicas de acordo com cada grupo, a fim de atender às expectativas dessa heterogeneidade, como pudemos ver na fala do participante P1 no segundo encontro, quando disse “*que sempre procura levar metodologias e abordagens diferentes a fim de prender a atenção dos alunos, como campeonatos de videogame, e não consegue entender como, ainda nos dias de hoje, existam educadores que não conseguem se desapegar dos métodos tradicionais e não mais tão eficientes*”. Ou ainda

nessa resposta que um inscrito escreveu no questionário: *“Acredito que seja importante o professor se interessar pelos gostos dos alunos, preparar atividades de acordo com o nível de dificuldade do estudante, usar diferentes tipos de recursos, como vídeos, músicas, textos, histórias em quadrinhos, entre outros. Além disso, envolvê-los na preparação das aulas, perguntando o que eles gostam, que tipo de filmes, que tipo de séries, que tipo de notícias. Acredito que ao envolver o estudante nesse processo, ele se torna o centro e isso facilita a aprendizagem.”* Essas afirmações corroboram a ideia de que os conceitos do Pós-Método já são utilizados nas práticas dentro da sala de aula, mesmo sem o educador conhecer a sua teoria.

Em relação ao segundo objetivo que tratava de investigar junto a cada professor os materiais que ele utiliza no ensino de LI e se esse processo é engessado pela escola, impossibilitando-o de trabalhar com flexibilização, vimos que esse questionamento não foi respondido de maneira separada por cada educador, como antes previsto. Devido à mudança na metodologia de geração de dados, o tema foi discutido dentro das conversas geradas pelo minicurso e as respostas para essa investigação foram apresentadas tanto na análise dos questionários, quanto na análise do encontro, corroborando a necessidade de adaptação dos materiais disponibilizados pelas escolas públicas, uma vez que estes não condizem, muitas vezes, com a realidade dos alunos. Podemos perceber essa realidade em duas respostas retiradas do questionário inicial: *“Acredito que ao utilizarmos os materiais disponibilizados pela escola, é preciso adaptar o material para que ele se encaixe em todos os contextos. Muitos materiais, por exemplo, trazem contextos da Inglaterra, dos EUA, de países que os nossos estudantes nem sempre visitaram e isso não permite com que eles tenham argumentos para expressar suas opiniões. Acho que quando o livro didático é obrigatório, por exemplo, uma boa estratégia é o professor fazer uso de “brechas” que os próprios estudantes podem trazer para a sala de aula e envolvê-los nas atividades.”* e *“Penso que os materiais até podem ser usados, mas cabe ao professor fazer adaptações de acordo com a sua realidade, seu contexto e seus alunos. Ser professor é bem mais do que aplicar o que está no livro didático e seguir as instruções do livro do professor: é saber fazer escolhas entre as tantas possibilidades que existem e desenvolver atividades levando em conta seu contexto de atuação.”*

O terceiro objetivo foi dialogar com os educadores a respeito da formação continuada e como isso pode influenciar na escolha de abordagens e materiais nas aulas, e mais uma vez, discutimos e debatemos sobre a importância do diálogo entre a teoria e a prática e como o professor precisa estar em constante contato com novas metodologias e aberto à diferentes possibilidades. De acordo com o participante P1 no primeiro encontro, *“a sobrecarga de*

trabalho e a baixa remuneração dos profissionais da educação são algumas das causas da desmotivação em aperfeiçoamentos e falta de capacitação e formação continuada dos professores o que acaba interferindo no processo de ensino-aprendizagem dentro da sala de aula”. Assim como afirma, também no primeiro encontro, a participante, P2, quando diz que “o fator que mais pode contribuir para o insucesso do processo de ensino e aprendizagem é a falta de capacitação e formação continuada dos professores. Segundo ela, mesmo que o professor entre em sala de aula com um bom conteúdo e mesmo que os alunos tenham conhecimento da língua inglesa, sem capacitação seria impossível que esse conteúdo fosse ensinado de maneira efetiva.”

No quarto objetivo pretendia-se avaliar as estratégias de ensino-aprendizagem elaboradas e aplicadas pelo professor nas aulas de língua inglesa, o que foi trazido pelos participantes nos três dias de encontro contando casos e experiências ao longo das suas trajetórias docentes, além das atividades propostas dentro do minicurso, onde eles puderam analisar e compartilhar se, e como as lecionariam em suas aulas. Muitas respostas corroboram a importância que as práticas têm em relação ao sucesso da aprendizagem dos estudantes, como mostra esse exemplo do questionário: *“Em algumas ocasiões a abordagem utilizada em sala de aula pode ser determinante para o sucesso de uma aula. O profissional, tendo isto em mente, deverá fazer um diagnóstico com sua turma (conforme seus critérios) para saber qual abordagem deverá ser utilizada naquele ambiente em que deseja trabalhar”*. Segundo a participante P3, do minicurso, o curso de extensão da UNIFESP, que está cursando no presente momento de nome “Pedagogia com base em gêneros textuais”, a ajudaria a criar abordagens para melhor desenvolver atividades. Citando Paulo Freire, ela diz que a atividade poderia auxiliar os estudantes a criarem e não somente serem receptores de informação, o que corrobora com a ideologia do Letramento Crítico já explicado anteriormente neste trabalho.

O quinto e último objetivo foi promover a reflexão crítica do professor de língua estrangeira sobre as escolhas utilizadas em sala de aula e expor o desenvolvimento das técnicas aplicadas na pesquisa, o que parece ter sido efetuado com sucesso, pois ao final do minicurso os participantes, haviam debatido sobre o tema e demonstrado corroborar com a teoria, além de já utilizá-la na prática mesmo sem conhecer a nomenclatura.

De maneira geral, o minicurso foi produtivo e significativo, resultando em debates relevantes e preciosos em relação ao tema abordado e gerando dados importantes para essa pesquisa, parte do campo de Linguística Aplicada. A participação dos professores só corroborou tudo aquilo que foi falado anteriormente neste trabalho, confirmando a importância das adaptações e flexibilizações dos métodos e das práticas de acordo com diferentes contextos,

como propõe o Pós-Método. O minicurso também provou que o Pós-Método é uma abordagem utilizada pela maioria dos educadores, mesmo sem conhecimento prévio dessa nomenclatura, uma vez que, pelas falas trazidas pelos docentes nos minicursos, eles observam que contextos e situações diversas não permitem que um único método seja considerado eficaz. Muitos participantes trouxeram exemplos de situações que se encaixam nos preceitos do Pós-Método, apesar de terem dito não conhecer o termo e nunca terem lido nada a respeito, como por exemplo na fala da P2 no minicurso quando citou a importância da utilização de recursos que prendem a atenção dos estudantes, adaptando abordagens e assuntos a fim de despertar o interesse pela aula.

De acordo com um participante do segundo encontro, P1, há alguns anos, o professor era detentor do saber e o aluno era um mero ouvinte na sala de aula, e após algumas décadas e pesquisas na área, atualmente, o educador se tornou um mediador do processo, enquanto o aluno é o protagonista do próprio aprendizado, corroborando o conceito de protagonismo defendido pelo PM, onde o estudante precisa construir sua autonomia no processo de aprendizagem da língua.

Em relação à importância de aulas que despertem o interesse do aluno, parafraseio a fala de uma participante, alegando que, para ela, aulas dinâmicas são importantes para fugir de aulas automatizadas com leituras de textos, explicação da gramática, e que não despertam o interesse dos alunos. Segundo ela, a gramática e a leitura são importantes, mas trabalhar essas questões conciliadas com aulas dinâmicas e participativas envolvendo a atenção do estudante poderia resultar em um desempenho maior por parte dos alunos. Isso vai de encontro aos conceitos defendidos pelo Letramento Crítico, que defende um ensino não automatizado, baseado na realidade em que o aluno está inserido, e que o faça autônomo, crítico e sujeito pensante. Segundo Motta (2008):

Os educadores que adotam a abordagem do letramento crítico estão pensando não apenas em desenvolver as habilidades básicas de ler e escrever, mas de aproveitar o texto, oral, escrito ou visual como uma oportunidade para uma reflexão crítica. O ato de ensinar uma língua estrangeira se torna uma ação política.
(Motta, 2008, p.14)

É importante que um cronograma seja seguido a fim de contemplar todas as habilidades pertinentes ao ensino de uma LE, porém se ater somente a essa questão acaba limitando o professor, impedindo-o de adaptar suas aulas de acordo com a necessidade. Segundo a fala de um participante do minicurso, P1, ele acha importante contemplar as quatro habilidades para que os alunos vivenciem um conteúdo abordado na íntegra para que o aprendiz não fique

somente limitado a atividades de escrita ou leitura. Ainda para esse professor, a escola possui livros didáticos e de gramática em língua inglesa, porém não há nenhum outro material extra.

Baseado nas respostas do questionário e dos participantes do minicurso, a escassez ou inflexibilidade dos materiais disponibilizados pelas instituições acabam prejudicando o sucesso do processo de ensino e aprendizagem, uma vez que os professores não têm liberdade para adaptar e modificar suas aulas, ou precisam pesquisar ou confeccionar os próprios materiais, o que muitas vezes acaba sendo impossível pela falta de tempo devido à sobrecarga de trabalho. O depoimento do professor permite afirmar que o engessamento ou a falta de material didático é uma das causas da falta de interesse dos alunos pelas aulas de língua inglesa, assim como as metodologias utilizadas. Como salienta Saveli (2007), é preciso ousadia do corpo escolar para crer em diferentes propostas pedagógicas que não trabalhem exclusivamente com atividades mecanicistas e fora do contexto dos alunos. Mais que isso, é preciso que os educadores proponham atividades em que os estudantes saibam se posicionar como sujeitos e que os levem a transcender realidades que o material didático traz, esse pode ser o caminho para a superação de um ensino de línguas desvinculado da prática social do aluno.

De maneira geral, tanto as respostas do questionário quanto as informações compartilhadas pelos participantes do minicurso mantêm a mesma ideia em relação aos questionamentos apresentados, ideia essa que também é defendida pelos autores pesquisadores do PM e do LC.

Como dito anteriormente, é de extrema relevância que os educadores sejam capazes de repensar, refletir e ressignificar suas práticas, implementando ações a fim de atender as especificidades dos estudantes. O objetivo desta pesquisa, então, concentrou-se, nessa reflexão sobre novas maneiras de ensinar e aprender utilizando diferentes métodos, focando na formação de leitores críticos por meio da linguagem, que questionem as relações de poder presentes na realidade, como sugerem as OCEM-LE (BRASIL, 2006).

A intenção do questionário e do minicurso foi gerar dados de investigação baseados nas práticas dos professores participantes, se eles se baseiam em métodos específicos de ensino de língua inglesa e se eles adaptam suas abordagens e práticas à diferentes contextos e realidades, quando necessário, visando o sucesso da aprendizagem da língua. O intuito também era fazer com que o educador reflita acerca dos métodos que utiliza, podendo, assim, selecionar e empregar aquele(s) que melhor se adequem à sua realidade dentro da sala de aula, no ensino de língua inglesa. Ainda, pretendeu-se analisar se esses educadores utilizam metodologias que busquem desassociar a ideia do ensino desvinculado da realidade do aluno, fortemente gramatical, formalista, com pouca ênfase no uso da língua em atividades

relevantes. Com isso, esse trabalho objetivou aproximar as teorias e a prática, por meio de ações que possam contribuir positivamente para a atuação dos professores e pesquisadores.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apresento as considerações finais deste trabalho buscando responder às questões norteadoras da investigação. Neste capítulo, reúno reflexões baseadas em meu referencial teórico, a partir dos dados gerados e analisados nesta investigação. Ademais, trago considerações e descobertas – resultados de minha prática e reflexões como professora-pesquisadora durante o meu percurso no Programa de Mestrado em Letras na Universidade Federal de Ouro Preto, assim como em toda minha experiência e trajetória acadêmica e profissional.

Com o objetivo de investigar qual a concepção dos professores de língua inglesa sobre metodologias e métodos dentro da sala de aula, e como isso pode influenciar no processo de ensino e aprendizagem de LI, no cenário educacional público, foi realizado um minicurso para compartilhamento de ideias, assim como um questionário no ato de inscrição para o mesmo, a fim de gerar dados alvos de análise e reflexão desse trabalho.

Após os três dias de minicurso e todas as informações compartilhadas através das conversas e debates, foi possível analisar e refletir sobre as concepções pedagógicas dos participantes no que tange aos métodos e abordagens utilizadas em sala de aula. Segundo a maioria dos participantes, assim como a maioria dos inscritos (que responderam ao questionário no ato da inscrição, porém não participaram do minicurso), o contexto em que o aluno está inserido precisa ser levado em consideração ao se planejar uma aula, assim como quais habilidades serão trabalhadas e quais recursos serão utilizados de acordo com a realidade dos estudantes e da escola. Além disso, fatores como a desmotivação dos educadores decorrente da desvalorização salarial e extensa carga horária, ausência de políticas públicas voltadas à disciplina de LI, o desinteresse da comunidade escolar, tanto por parte dos alunos, quanto dos pais e da própria direção da escola, acabam refletindo em um baixo desempenho por parte dos professores, o que influencia no desinteresse pela disciplina e conseqüentemente uma defasagem na aprendizagem dos estudantes.

Devido ao processo de globalização, a relevância do aprendizado de língua estrangeira vem crescendo e merecendo destaque, em razão da necessidade de utilização da língua. Atualmente, pensar em um processo de ensino-aprendizagem eficaz é pensar em uma proposta crítico-reflexiva, que faz com que o aprendiz da língua inglesa entenda e exerça o seu papel como cidadão que participa da construção da história e da sociedade em que vive, enxergando o seu contexto de forma real e significativa. O ensino de língua inglesa atualmente não pode mais ser automatizado e sistematizado, assim como o estudante não pode ser um mero ouvinte

e receptor das informações trazidas pelos educadores, muito mais do que isso, ele precisa fazer parte ativamente do seu processo de aprendizado, interagindo e abordando questões pertinentes ao seu cotidiano e à sua realidade.

Assim como defende Celani (2000), as línguas estrangeiras representam um relevante papel na formação do indivíduo enquanto cidadão, fazendo-o se enxergar não somente como um mero observador dos fatos e da vida à sua volta, mas principalmente como detentor da capacidade de participar como construtor da sua própria história. Segundo Bordieu (1989), o aluno deve ser capaz de ocupar o lugar de objeto do processo sócio-histórico conscientizando-se sobre o próprio discurso e entendendo as contradições do processo social transformando a ação como resultado desse processo.

É importante salientar que o Pós-Método não qualifica os métodos de ensino e aprendizagem como "mortos" ou inativos, mas sim ressignifica seus usos de acordo com o conhecimento do educador em adaptá-los e o contexto em que os alunos estão inseridos. Através deste e de mais estudos no campo da Linguística Aplicada, fica claro que as discussões e questionamentos sobre métodos são presentes e extremamente necessárias, fazendo com que problemáticas e debates a respeito do PM estejam cada vez mais presentes dentro e fora das salas de aula.

Ainda que alguns professores desconheçam os preceitos do Pós-Método, os mesmos já utilizam, em suas práticas, os conceitos e teorias defendidos pelos estudiosos dessa temática, como Kumaravadivelu e Canagarajah. Em vez de focar em um único método indicado ou imposto pelas instituições em que lecionam, os educadores refletem e adaptam suas práticas baseadas em diferentes contextos e situações, mesmo sem dominar as teorias ou nomenclaturas referentes ao PM.

Na condição de professora-pesquisadora (BORTONI-RICARDO, 2008), e, desse modo, etnógrafa de minha própria prática, acredito nos preceitos do Pós-Método como salientam Kumaravadivelu (2003, 2006a/b) e Canagarajah (1999, 2009), reconhecendo a importância do mesmo, e no quanto ele me auxilia a entender de maneira mais clara a realidade de minha sala de aula. Creio em uma desconstrução da existência de um único método, e de que somente ele seja capaz de atender a todas as perspectivas e circunstâncias e obter sucesso no processo de ensino e aprendizagem da língua inglesa.

Nenhuma abordagem existente é considerada como uma verdade absoluta e nenhum professor sabe tanto a ponto de pensar que não precisa evoluir. A atitude mais sábia e sensata é tentar incorporar o novo ao antigo; utilizando as técnicas corretas que melhor se encaixam dentro do contexto em questão. O nível de acomodação do educador pode depender do contexto

em que se encontra, de sua experiência e de seu nível de conhecimento.

Diante disso, a pesquisa apresentada traz a importância da reflexão por parte dos educadores sobre métodos, Pós-Método, formação continuada e Letramento Crítico, levando a um desenvolvimento profissional e melhor desempenho dentro da sala de aula por meio de diálogo entre teoria e prática. Para Richards e Rodgers (2001) aprender abordagens e métodos diferentes de ensino pode servir como base para que o educador reflita sobre sua prática e seja capaz de fazer as adaptações e mudanças necessárias para aquele ambiente. Segundo Paulo Freire (1991), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro da tarde. Ninguém nasce educador ou marcado para ser educador. A gente se faz educador, a gente se forma como educador, permanentemente, na prática e na reflexão sobre a prática” (FREIRE, 1991, p. 58)

As análises apresentadas mostram a necessidade do envolvimento de todo o corpo escolar como um espaço de construção coletiva de saberes e práticas. Não se pode dissociar o sucesso do processo de ensino por parte dos educadores, das condições e circunstâncias da atuação profissional, como autonomia profissional, salários dignos, dedicação exclusiva e tempo da jornada de trabalho destinada ao planejamento e reflexão das práticas pedagógicas.

Considero que essa pesquisa foi desenvolvida de modo satisfatório, apesar da não realização da geração de dados dentro da sala de aula, como previamente planejado, em decorrência do contexto pandêmico, uma vez que as trocas de experiências e debates promovidos pelos 3 dias de minicurso foram suficientes para alinhar as teorias às práticas segundo o relato dos participantes sobre docência, métodos, alunos e sala de aula. Creio que este trabalho pode contribuir de maneira positiva para que os professores de educação básica se aproximem dos discursos teóricos trazidos pelo campo da Linguística Aplicada alinhando-os às suas práticas, buscando desenvolver um trabalho efetivo de mudança e transformação da realidade educacional. Para mim, enquanto professora e pesquisadora, esse diálogo é de fundamental importância para reduzir o distanciamento entre a universidade e a escola, buscando uma formação continuada que auxilie os professores a refletirem sobre a sua própria docência.

Por fim, acredito ser necessário ampliar os conhecimentos sobre as teorias do Pós-Método corroborando a importância da Formação Continuada na carreira docente. Nessa direção, como possibilidades de futuras investigações, trago alguns questionamentos: Como professores que não têm autonomia e flexibilização de práticas e conteúdos poderiam utilizar os preceitos do Pós-Método? A Formação Continuada abordaria a temática e levaria para dentro

da sala de aula? Como professores de língua inglesa podem combinar métodos e estratégias para um melhor desempenho do aluno? Existem métodos que combinados são mais eficazes do que separados? A busca por essas respostas pode iniciar importantes reflexões sobre políticas educacionais no campo da formação de professores, assim como reafirmar o importante papel dos métodos no sucesso do processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALLWRIGHT, D. **The death of the method**. Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University: Ottawa, May, 1991.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística Aplicada – Ensino de línguas e comunicação**. Campinas: Pontes Editores e ArteLíngua, 2005.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua estrangeira em formação**. Campinas: Pontes, 2009.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. Codificar conteúdos, processo, e reflexão formadora no material didático para ensino e aprendizagem de línguas. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (orgs). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013. p. 13-28.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. 7a Ed. Campinas: Pontes, 2013.

ANTHONY, E. M. Approach, Method and Technique. **English language teaching**. London: Oxford University Press, 1963. *Apud*: GRILLI, M. Como ensinar línguas? Do método ao pós-método. **Unterrichtspraxis - Prática de Ensino**, n. 57, p. 36-41, dez. 2019.

ANTHONY, E. M. Abordagem, Método e Técnica. Trad. Andreza J. Meireles, Vânia M. Albuquerque Rodrigues e José Carlos Paes de Almeida Filho. **Revista HELB: História do ensino de línguas no Brasil**, Brasília, n. 5, 2011, s/p. 1963. Disponível em: <http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-5-no-5-12011/187-abordagem-metodo-e-tecnica>. Acesso em: 23/05/2022.

ARAÚJO, R. M. B.; BATISTA, V. A.; MAIA, V. M. da R. Contribuições do programa institucional de bolsas de iniciação à docência – PIBID na carreira de professores experientes. **Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**, [S. l.], v. 9, n. 16, p. 143–162, 2017. DOI: 10.31639/rbfp.v9i16.167. Disponível em: <https://revformacaodocente.com.br/index.php/rbfp/article/view/167>. Acesso em: 15 fev. 2022.

ASSIS, J. F. **“Eu, caçadora de mim”**. O percurso de formação de uma professora de espanhol. 212 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Bahia, 2018.

BARCELOS, A. M. F. **Crenças sobre aprendizagem de línguas, Linguística Aplicada e ensino de línguas**. *Linguagem e Ensino*, vol. 7, n. 1, 2004.

BARCELOS, A.M.F.; VIEIRA ABRAHÃO, M.H. **Crenças e Ensino de Línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores**. Campinas: Pontes, 2006.

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

BRASIL. Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 16 jul. 1990a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394/96**. Brasília, 1996.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias**. Brasília, DF, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/180-estudantes_108009469/pos-graduacao-500454045/2583-sp-2021081601. Acesso em 03 maio 2022.

BRASIL, Presidência da República. Decreto nº 7.219 de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - PIBID e dá outras providências. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. PNLD 2017: apresentação – Ensino fundamental anos finais / Ministério da Educação – Secretária de Educação Básica – SEB – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretária de Educação Básica, 2016a.

BRASIL, CONEP / CNS **Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012**. Aprova diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. Disponível em: <https://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 13 out. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. **OFÍCIO CIRCULAR Nº 5/2021/CONEP/SECNS/MS**. Orientações para procedimentos em pesquisas com qualquer etapa em ambiente virtual. 2021 Disponível em: http://conselho.saude.gov.br/images/SEI_25000.081014_2021_80.pdf. Acesso em: 12 ago 2022.

BRITISH COUNCIL. **O ensino de inglês na educação pública brasileira**: elaborado com exclusividade para o British Council pelo Instituto de Pesquisas Plano CDE. São Paulo, SP: British Council Brasil, 2015. Disponível em: https://www.britishcouncil.org.br/sites/default/files/estudo_oensinodoinglesnaeducacaopublicabrasileira.pdf. Acesso em 18 jan. 2021.

BROWN, H. D. **Principles of language learning and teaching**. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice Hall, 1997.

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

CELANI, M. A. A. **Ensino de segunda Língua: redescobrimo as origens**. São Paulo: EDUC.,1997.

CELANI, M. A. A. **Professores e Formadores em mudança: relatos de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado de Letras. 2002.

CELANI, M. A. A. **Não há uma receita no ensino de Língua Estrangeira.** *Nova Escola*, v. 222, p. 40-44, 2009.

CELANI, M. A. A. **Reflexões e Ações (Trans) Formadoras no Ensino-Aprendizagem de Inglês.** Campinas: Mercado de Letras, 2010.

COELHO, H. S. **"É possível aprender inglês na escola?":** Crenças de professores e alunos sobre o ensino de inglês em escolas públicas. Dissertação de mestrado. FALE/UFMG, Belo Horizonte, 2005.

CROKER, R. A. An introduction to qualitative research. In: J. HEIGHAM; CROKER (eds.). **Qualitative research in applied linguistics: a practical introduction.** Hampshire: Palgrave Macmillan, 2009.

EDMONDSON, W. J.; HOUSE, J. **Einführung in die Sprachlehrforschung.** 3. Ed. Tübingen: Franck Verlag, 2006. *Apud:* GRILLI, M. Como ensinar línguas? Do método ao pós-método. **Unterrichtspraxis - Prática de Ensino**, n. 57, p. 36-41, dez. 2019.

FERRAZ, D. M. **Os Novos Letramentos e o Ensino de Língua Inglesa:** expandindo perspectivas em contextos de educação superior de tecnologia. *V@rvitu*, v. 1, p. 1, 2012.

FLICK, U. **Introdução à Pesquisa Qualitativa.** 3. ed; Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia:** Saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011. 142 p.

FUNK, H. **Methodische Konzepte für den Deutsch als Fremdsprache – Unterricht.** In: KRUMM, Hans- Jürgen. et al. (Orgs.). **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch**, v. 1, Berlin/New York: de Gruyter, 2010, pp. 940-952. *Apud:* GRILLI, M. Como ensinar línguas? Do método ao pós-método. **Unterrichtspraxis - Prática de Ensino**, n. 57, p. 36-41, dez. 2019.

GRILLI, M. Como ensinar línguas? Do método ao pós-método. **Unterrichtspraxis - Prática de Ensino**, n. 57, p. 36-41, dez. 2019.

KATO, M. **No mundo da escrita:** uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática. pp.07. 1986

KLEIMAN, A.; SIGNORINI, I. (Org.). **Os significados do letramento.** Campinas, SP: Mercado das Letras. 1995.

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

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a postmethod pedagogy.** In: *TESOL Quarterly* 35, p. 537-60, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond methods**: macrostrategies for language teaching. London: Yale University Press, 2003.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching**: from method to postmethod. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2006a.

KUMARAVADIVELU, B. **Applied linguistics in an age of globalization**. San Jose State University, California, 2006b.

KUMARAVADIVELU, B. **The Decolonial Option in English Teaching**: Can the Subaltern Act? TESOL QUARTERLY Vol. 50, No. 1, March 2016 ©

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M. **New Literacies**: Changing knowledge and classroom learning. Buckingham/Philadelphia: Open University Press, 2003.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1986.

LIMA, M.R.; BATISTA, E.L. A pedagogia histórico-crítica como teoria pedagógica transformadora. In: MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; BATISTA, Eraldo Leme [orgs.]. **Pedagogia histórico-crítica desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. 1.ed. Campinas: Autores associados, 2012, p. 1-36.

MARTINS, J.C.C. **Experiências Formativas No Âmbito Do Pibid**: Um Estudo Sobre O Desenvolvimento Profissional De Professores Supervisores Do Programa. Dissertação de Mestrado. UFOP, Mariana, 2017.

MARTINS, F. F.; ROCHA, R. S. F. O Processo de Formação de Professores de Língua Inglesa Frente a Algumas Abordagens de Ensino. In: **Olhares e saberes sobre a atuação e formação docente**: experiências em cursos de licenciaturas. Goiânia: Editora PUC Goiás, 2017.

MATTOS, A. M. A. **Novos letramentos, ensino de língua estrangeira e o papel da escola pública no Século XXI**. Revista X, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 33-47, 2011.

MATTOS, A. M. A. Tornando-se um profissional crítico: letramento crítico como possibilidade para o fortalecimento de identidades e empoderamento de alunos e professores. In: **SIMPÓSIO DE FORMAÇÃO E PROFISSÃO DOCENTE**, 9., 2013. Ouro Preto: UFOP, 2013.

MATTOS, A. M. A. Construindo cidadania nas aulas de inglês: uma proposta para o letramento crítico. In: TAKAKI, Nara Hiroko; MACIEL, Ruberval Franco (Org.). **Letramentos em terra de Paulo Freire**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 171-191.

MENDES, E. Aprender a ser e a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, Denise; SIQUEIRA, Sávio. (Org.) **Materiais didáticos para o ensino de Línguas na Contemporaneidade**: Contestações e Proposições. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

MERRIAM, S. B. **Qualitative research and case study applications in education**. São Francisco (CA): Jossey-Bass, 1998.

- MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.
- MOITA LOPES, L. P. da. **Oficina de linguística aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, 1996.
- MOTTA, A. P. F. **O letramento crítico no ensino/aprendizagem de língua inglesa sob a perspectiva docente**. 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/3794.pdf?PHPSESSID=2009051408162317>. Acesso em: 18/01/2021.
- MY SISTER'S KEEPER**. Direção: Nick Cassavetes. Produção de Stephen Furst, Scott Goldman, Mark Johnson, Chuck Pacheco, Mendel Tropper. Estados Unidos: Warner Bros, 2009. 1 DVD.
- NEVES, C. M. de C. A CAPES e a formação de professores para a educação básica. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, Brasília, v.8, supl.2, p. 353-373, março 2012. Disponível em: <<http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/viewFile/229/221>> Acesso em 15 de fev. 2022.
- NEUNER, G.; HUNFELD, H. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4**. Berlin: Langenschei- dt / Universität Gesamthochschule Kassel (GhK), 1993. *Apud*: GRILLI, M. Como ensinar línguas? Do método ao pós-método. **Unterrichtspraxis - Prática de Ensino**, n. 57, p. 36-41, dez. 2019.
- OLIVEIRA, E. **Reflexões sobre o ensino de inglês como língua estrangeira** – professores de inglês em curso. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 2002.
- OLIVEIRA, L. A. **Métodos de ensino de inglês: teorias, práticas, ideologias**. São Paulo: Parábola, 2014.
- PERIN, J. O. R. Ensino/ aprendizagem de língua inglesa em escolas públicas: o real e o ideal. In: Gimenez, T.; JORDÃO, C. M.; ANDREOTTI, V. (orgs.). **Perspectivas Educacionais e ensino de inglês na escola pública**. Pelotas: EDUCATT, 2005.
- PIAGET, J. **O Nascimento da Inteligência na Criança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.
- PRABHU, N. S. **There is no best method** – Why? *TESOL Quarterly*, v. 24, n. 2, p. 161- 76, 1990.
- RESENDE, V.M; RAMALHO, V.C.V.S. Análise de Discurso Crítica, do modelo Tridimensional à articulação entre práticas: implicações teórico-metodológicas. **Linguagem em Discurso**, {S. I}, 2005. Disponível em: <http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/0501/09.htm>. Acesso em: 28 jul 21.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Method: approach, design, and procedure**. *TESOL Quarterly*, v. 16, n. 2, p. 153-68, 1982.

- RICHARDS J. C. **The secret life of methods**. *TESOL Quarterly* v. 18, n. 01, p. 7-23, 1984.
- RICHARDS, J. C. **The context of language teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- RICHARDS J. C. **The Language Teaching Matrix**. Nova York: Cambridge University Press, 1995.
- RICHARDS, J. C.; RODGERS, T. **Approaches and methods in language teaching**. New York: Cambridge University Press, 2001.
- ROCHA, R. S.F. METODOLOGIAS DE ENSINO DE LÍNGUA INGLESA: breve reflexão dos métodos ao pós método (UEG) GT2 - **Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras**. Anais da XV ENFOPLE. Inhumas: UEG, 2019. Acesso em 21 de fev de 2022.
- ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- RÖSLER, Dietmar. **Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung**. Deutschland: J.B. Metzler, 2012. *Apud*: GRILLI, M. Como ensinar línguas? Do método ao pós-método. **Unterrichtspraxis - Prática de Ensino**, n. 57, p. 36-41, dez. 2019.
- SAVELI. E. L. Por uma pedagogia da leitura: reflexões sobre a formação do leitor. In: CORREA, D. A. e SALEH, P. B. O. (orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola Editorial; Ponta Grossa, PR: UEPG, 2007.
- SILVA, P. R. Boa Sorte. **A prática reflexiva na formação inicial do professor de inglês**. 2010. 96 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2010.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- STREET, B. V. **Social Literacies**. London: Longman. 1995.
- THORNBURY, S. “Methods, post-method, and métodos”. **Teaching English**, British Council, BBC, 2009. Disponível em: <<http://www.teachingenglish.org.uk>>. Acesso em: 20 aug. 2021.
- TOMLINSON, B; MASUHARA, H. Materials development for language learning: principles of cultural and critical awareness. In: PEREIRA, Ariovaldo Lopes; GOTTHEIM, Liliana (Orgs.). **Materiais didáticos para o ensino de língua estrangeira: processos de criação e contextos de uso**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2013.
- VYGOTSKY, L.S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- WENGER, E. **Communities of Practice: Learning, meaning and identity**, Cambridge: Cambridge University Press, 1999.
- ZABALA, A. **Os enfoques didáticos**. In: COLL, C. O construtivismo na sala de aula. São Paulo: Ática, 1998.

APÊNDICE

Questionário inicial para inscrição no minicurso

1) Em qual rede você atua?

Rede Pública

Rede Privada

Ambas

Outros

2) Caso a resposta seja rede pública, é de esfera:

Municipal

Estadual

Ambas

Outros

3) Sexo/gênero

Feminino

Masculino

Prefiro não responder

Outros

4) Idade

5) Há quanto tempo você leciona língua inglesa?

6) Qual o seu curso de graduação? _____

7) Você possui alguma pós-graduação?

Sim. Na mesma área da graduação, terminada.

Sim. Na mesma área da graduação, ainda cursando.

Sim. Em uma área diferente da graduação.

Não, e não tenho interesse em fazer.

Não, e pretendo fazer assim que puder.

Outros.

8) Qual o seu nível mais alto de escolaridade?

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Outros

9) Com qual(quais) turma(s) você mais trabalha?

Educação Infantil

Ensino Fundamental

Ensino Médio

Outros

10) Você se considera um professor atualizado e em busca de novas abordagens de ensino?

11) Quais métodos (abordagens, técnicas...) você costuma utilizar para ensinar inglês?

12) Você acredita que há uma relação entre o tema 'globalização' e as abordagens de ensino que você utiliza em sua sala de aula?

13) Na sua opinião, como as práticas e abordagens utilizadas em sala de aula podem influenciar ou não no processo de ensino e aprendizagem de inglês?

- 14) O que um professor pode fazer para adaptar suas práticas e abordagens de acordo com contextos diferentes de ensino?

- 15) O que você pensa sobre os recursos e materiais utilizados e disponibilizados pela escola? Você acha que eles se encaixam em todos os contextos? Qual sua sugestão, caso sua resposta seja negativa?

- 16) O que você conhece sobre o Pós-Método? Se conhece, qual a sua opinião sobre ele?

- 17) Você se considera disposto a experimentar e adaptar novas ideias às suas aulas?

- 18) Comentários e reflexões