



Coordenadoria
do Curso de Letras
Língua Inglesa e suas Literaturas



Universidade Federal
de São João del-Rei

ALAN GERALDO ANK VASCONCELOS BATISTA

**DO MÉTODO IDEAL À ERA PÓS-MÉTODO: PROPOSTA DE UMA UNIDADE DIDÁTICA DE
LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO MÉDIO**

São João del-Rei
Dezembro de 2023

ALAN GERALDO ANK VASCONCELOS BATISTA

**DO MÉTODO IDEAL À ERA PÓS-MÉTODO: PROPOSTA DE UMA
UNIDADE DIDÁTICA DE LÍNGUA INGLESA PARA O ENSINO MÉDIO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à
Coordenadoria do Curso de Graduação em Letras - Língua
Inglesa e suas Literaturas, da Universidade Federal de São
João del-Rei, como requisito parcial à obtenção do título de
Licenciado em Letras - Língua Inglesa e suas Literaturas.
Ênfase: Estudos Linguísticos
Orientadora: Patrícia Mara de Carvalho Costa Leite

São João del-Rei
Dezembro de 2023

Resumo

O presente trabalho visa à proposta de uma unidade didática composta por quatro planos de aula para o ensino de língua inglesa, seguindo as concepções do pós-método (Kumaravadivelu, 1994, 2001, 2006), no contexto de duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio de um Instituto Federal no interior de Minas Gerais. Nesse sentido, com o objetivo de compreender o contexto de ensino-aprendizagem de ambos os grupos, foram observadas oito aulas presenciais para discentes que apresentavam níveis A1 e A2 de acordo com o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (Council of Europe, 2023). O acompanhamento dessas aulas foi fundamental, uma vez que, como defendido por Kumaravadivelu (2006), é de suma importância considerar os três pilares do pós-método: a particularidade, a praticidade e a possibilidade. Além disso, serviram de base para a elaboração deste trabalho referências teóricas sobre a conceitualização de terminologias do ensino de língua estrangeira delineadas por Anthony (1963), Richards e Rodgers (1986) e Brown (2001), bem como métodos e abordagens caracterizados por pesquisadores da área, como Harmer (2015), Larsen-Freeman (2008), Miccoli (2013), Oliveira (2014), Paiva (2012, 2014), Prabhu (1990) e Vilaça (2008). O processo de refletir e analisar como o ensino e a aprendizagem ocorrem no contexto escolar foi bastante produtivo, haja vista que permitiu entender as possibilidades e particularidades para o desenvolvimento de dinâmicas educacionais à luz do pós-método, mesmo diante das limitações impostas pelos contextos sociais e pela pouca quantidade de oportunidades que os discentes têm de contato com a língua inglesa no ambiente escolar semanalmente.

Palavras-chave: métodos e abordagens; língua inglesa; unidade didática; pós-método.

Sumário

1	Introdução	4
2	Objetivos	5
2.1	Objetivo geral.....	5
2.2	Objetivos específicos.....	5
3	Pressupostos teóricos	6
3.1	As relações entre os conceitos de método, abordagem e técnica	6
3.2	Histórico dos métodos e abordagens.....	9
3.2.1	Método de Gramática e Tradução ou Método Indireto	9
3.2.2	Método Direto	10
3.2.3	Abordagem Oral (Abordagem Situacional ou Abordagem Oral-situacional).....	10
3.2.4	Método Audiolingual (Audiolingualismo ou Audiolinguismo).....	11
3.2.5	<i>Silent Way</i>	13
3.2.6	<i>Suggestopedia</i>	14
3.2.7	<i>Total Physical Response</i> (TPR).....	15
3.2.8	<i>Community Language Learning</i> (CLL).....	16
3.2.9	Abordagem Natural	16
3.2.10	Métodos Comunicativos.....	17
3.2.11	<i>Participatory Approach</i>	17
3.2.12	Método Eclético	18
3.3	Pós-método.....	19
3.3.1	A pedagogia do pós-método.....	20
3.3.2	Estratégias para o ensino de línguas no pós-método	21
3.3.2.1	As macroestratégias do pós-método.....	23
3.3.3	Papéis dos alunos e dos professores no pós-método	25
4	Metodologia	27
4.1	Contexto da pesquisa.....	28
4.2	Acompanhamento de aulas.....	30
4.3	Processo de elaboração das aulas	33
5	Unidade didática.....	35
6	Considerações finais.....	48
7	Referências.....	49
8	Apêndices.....	51

1 Introdução

O ensino de língua inglesa ao longo das décadas vem passando por diversas mudanças e, conseqüentemente, faz-se necessário entender as quebras de paradigmas educacionais que vêm ocorrendo neste campo. Isso é essencial para que novas propostas educacionais surjam e possam atender às demandas atuais de promoção da autonomia dos aprendizes, e que se desvinculem da existência de um método ideal ou único. Sendo assim, o presente trabalho visa investigar o surgimento de metodologias, abordagens e técnicas e de que maneira elas influenciam as dinâmicas de ensino-aprendizagem no contexto da sala de aula, a fim de propor uma unidade didática cujo parâmetro seja a perspectiva do pós-método.

Em um primeiro momento, trataremos da delimitação e concepção de termos comumente utilizados no ensino de idiomas. Nesse contexto, faremos contraponto de ideias defendidas por Anthony (1963), que delineavam três níveis de conceitualização e organização entre método, abordagem e técnica, com as atualizações propostas por Richards e Rodgers (1986), que propuseram uma atualização dos termos, tendo “método” como o termo guarda-chuva que abrange a relação entre abordagem, *design* (desenho) e procedimento. Entretanto, são as reflexões e definições de metodologia, abordagem, método e técnica propostas por Brown (2001) que norteiam nossas reflexões, uma vez que estão mais próximas dos contextos acadêmicos atuais e levam em consideração as perspectivas propostas por Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1986).

Posteriormente, apresentaremos os principais métodos e abordagens presentes nos referenciais teóricos que abarcam o ensino de línguas, dado que, como defendido por Kelly (1969), esses já são, de certa forma, utilizados há mais de 25 séculos. Contudo, na impossibilidade de contemplar todas as metodologias e métodos existentes, selecionaremos os mais habitualmente utilizados no contexto de ensino de idiomas brasileiro, como o Método de Gramática e Tradução, Método Direto, Abordagem Oral, Método Audiolingual, *Participatory Approach* e Método Eclético, a partir de publicações de pesquisadores da área, como Brown (2001), Harmer (2015), Larsen-Freeman (2008), Miccoli (2013), Oliveira (2014), Paiva (2012, 2014), Prabhu (1990) e Vilaça (2008).

Delimitadas a localização histórica e a fundamentação dos métodos e abordagens, buscaremos explorar e aprofundar as características da fase atual para a qual se encaminha o ensino de línguas: o pós-método. Posto isto, analisaremos os três pilares propostos por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006): a pedagogia da particularidade, da praticidade e da

possibilidade. Além disso, versaremos e refletiremos sobre as macroestratégias de ensino e os papéis dos alunos e dos professores à luz das ideias do pesquisador indiano.

Depois da apresentação dos pressupostos teóricos, abordaremos as concepções metodológicas para a elaboração de uma unidade didática baseada nas características do pós-método, o acompanhamento de aulas em um Instituto Federal do interior de Minas Gerais e, por fim, detalharemos a elaboração de planos de aulas que se enquadram à realidade dos discentes da instituição e que promovem reflexões sobre a aplicação do pós-método no contexto de ensino da língua inglesa.

Na sequência, apresentaremos os objetivos gerais e específicos deste trabalho.

2 Objetivos

2.1 Objetivo geral:

O presente trabalho tem como objetivo geral propor uma unidade didática para o ensino de língua inglesa sob a perspectiva do pós-método, composta por quatro planos de aula, destinada aos alunos de duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio de um Instituto Federal no interior de Minas Gerais.

2.2 Objetivos específicos:

. Refletir acerca de metodologias significativas no contexto do ensino de línguas durante os séculos XIX e XX.

. Observar oito aulas de duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio em um Instituto Federal do interior de Minas Gerais, entre os meses de agosto e setembro de 2023, com o intuito de levantar dados sobre o contexto destas.

. Investigar quais métodos, abordagens e técnicas que já são utilizados em sala de aula durante as observações presenciais.

. Criar os planos de aula de acordo com os três pilares do pós-método (particularidade, possibilidade e praticidade), juntamente com as macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006), para as duas turmas observadas. Esses planos deverão permitir a adaptação para aplicação em outros cenários de ensino da língua inglesa.

. Apresentar a proposta da unidade didática ao professor da disciplina de língua inglesa

da instituição acompanhada.

. Compartilhar as reflexões pós-metodológicas em eventos acadêmicos, publicações e outros fóruns de discussão, ilustrando como o pós-método pode acontecer nas salas de aula.

3 Pressupostos teóricos

3.1 As relações entre os conceitos de método, abordagem e técnica

Richards e Rodgers (1986) apontam que linguistas no final do século XIX buscavam melhorar a qualidade do ensino de línguas, baseando-se em princípios gerais e teorias relativas à aprendizagem, suas representações, organizações na memória e suas estruturas. Entretanto, com o passar das décadas surgiu a necessidade de diferenciar a filosofia do ensino de línguas no nível teórico e de princípios de procedimentos para ensino. Contudo, Anthony (1963, p. 63-67, tradução nossa¹) já havia proposto três níveis de conceitualização e organização entre abordagem, método e técnica:

A disposição é hierárquica. A chave organizacional é que as técnicas realizam um método consistente com uma abordagem (...)

Uma abordagem é um conjunto de suposições correlatas que lidam com a natureza do ensino e aprendizagem de línguas. Uma abordagem é axiomática. Descreve a natureza do assunto a ser ensinado. (...)

Método é um plano geral para a apresentação ordenada do material linguístico, nenhuma parte contradiz e tudo se baseia na abordagem selecionada. Uma abordagem é axiomática, um método é processual. Dentro de uma abordagem, pode haver muitos métodos (...)

Uma técnica é a implementação - aquela que realmente ocorre em uma sala de aula. É um truque, estratégia ou artifício específico usado para atingir um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método e, portanto, em harmonia com uma abordagem também. (grifo nosso)²

A hierarquização entre os termos abordagem, método e técnica, como delineado por Anthony (1963), está representada na figura abaixo:

¹ Todas as traduções presentes neste trabalho são de nossa autoria.

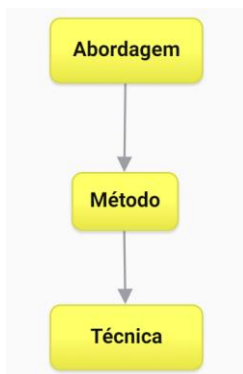
² “The arrangement is hierarchical. The organizational key is that techniques carry out a method which is consistent with an approach (...)

An approach is a set of correlative assumptions dealing with the nature of language teaching and learning. An approach is axiomatic. It describes the nature of the subject matter to be taught. (...)

Method is an overall plan for the orderly presentation of language material, no part of which contradicts, and all of which is based upon, the selected approach. An approach is axiomatic, a method is procedural. Within one approach, there can be many methods (...)

A technique is implementational – that which actually takes place in a classroom. It is a particular trick, stratagem, or contrivance used to accomplish an immediate objective. Techniques must be consistent with a method, and therefore in harmony with an approach as well.” (Anthony, 1963, p. 63-67)

Figura 1 – Disposição hierárquica dos termos:



Fonte: Autoria própria.

Os termos acima mencionados, utilizados por Anthony (1963), seguem em uso até hoje. Entretanto, Richards e Rodgers (1986) propuseram uma atualização das nomenclaturas que substituiria as definições de abordagem, método e técnica por um processo de três passos, como indicado por Brown (2001), encabeçado com o termo guarda-chuva de método, abrangendo a relação entre abordagem, *design* e procedimento como exposto na ilustração a seguir:

Figura 2 – Interpretação da visão do termo guarda-chuva de método de Richards e Rodgers (1986)



Fonte: Autoria própria.

Richards e Rodgers (1986, p. 16) definem abordagem como um conjunto de teorias que se referem à “natureza da linguagem e aprendizado da língua que servem como fonte para

as práticas e princípios no ensino da língua”³. Já o *design* (desenho) é o nível de análise que deverá considerar:

(a) quais são os objetivos de um método; (b) como o conteúdo linguístico é selecionado e organizado dentro do método, ou seja, o modelo curricular que o método incorpora; (c) os tipos de tarefas de aprendizagem e atividades de ensino que o método preconiza; (d) os papéis dos alunos; (e) os papéis dos professores; (f) o papel dos materiais de instrução. (*Ibid.*, p. 20)⁴

O terceiro passo, nomeado de procedimento, engloba o que Richards e Rodgers (1986, p. 26) listam como “técnicas de momento a momento, práticas e comportamentos que operam no ensino de uma língua de acordo com um método particular”⁵. Sendo esse responsável por descrever como um método executará sua abordagem e *design* em sala de aula.

Nesse contexto, Brown (2001) destaca que apesar da tentativa de Richards e Rodgers de reformular os conceitos envolvendo método ter sido bem recebida, na prática, o novo sentido atribuído a um termo previamente aceito não teve impacto no seu emprego na literatura educacional, que parece manter uma maior afinidade com a nomenclatura original proposta por Anthony (1963). Sendo assim, o presente trabalho se baseará nas definições propostas por Brown (2001, p. 15-16), uma vez que estão mais próximas dos contextos acadêmicos atuais e levam em consideração as perspectivas propostas por Anthony (1963) e Richards e Rodgers (1986), sendo elas caracterizadas por: metodologia como as “práticas pedagógicas no geral”; abordagem sendo “posições e crenças teóricas sobre a natureza da linguagem, a natureza da aprendizagem da língua, e suas aplicações de ambas em contextos pedagógicos”; método sendo “um conjunto geral de especificações para chegar a objetivos linguísticos”; e técnica sendo “uma variedade de exercícios, atividades ou tarefas utilizadas no ambiente de sala de aula com o intuito de cumprir objetivos de uma lição”⁶.

A seguir, revisitaremos alguns métodos e abordagens para o ensino de línguas que surgiram nos últimos dois séculos. Eles estão organizados de acordo com as categorias

³ “(...) nature of language and language learning that serve as the source of practices and principles in language teaching.” (Richards e Rodgers, 1986, p. 16)

⁴ “(a) what the objectives of a method are; (b) how language content is selected and organized within the method, that is, the syllabus model the method incorporates; (c) the types of learning tasks and teaching activities the method advocates; (d) the roles of learners; (e) the roles of teachers; (f) the role of instructional materials.” (Richards e Rodgers, 1986, p. 20)

⁵ “(...) moment-to-moment techniques, practices, and behaviors that operate in teaching a language according to a particular method.” (Richards e Rodgers, 1986, p. 31)

⁶ “(...) pedagogical practices in general (...) positions and beliefs about the nature of language, the nature of language learning, and the applicability of both to pedagogical settings (...) a generalized set of classroom specifications for accomplishing linguistic objectives (...) a wide variety of exercises, activities or tasks used in the language classroom for realizing lesson objectives”. (Brown, 2001, p. 15-16)

estabelecidas pelos autores utilizados como referência, além de haver um agrupamento relacionado às suas localizações temporais, embora muitos deles se sobreponham e tenham sido criados em anos e décadas próximas.

3.2 Histórico dos métodos e abordagens

Conforme destacado por Kelly (1969), desde cerca de 500 a.C., filósofos gregos já reconheciam o princípio indutivo como fundamento da busca científica. Sendo assim, pode-se inferir que já são pelo menos “25 Séculos de Ensino de Língua”, como sugere o título do livro do autor. Entretanto, como apontado por Brown (2001), é dos anos da década de 1880 aos 1980 que profissionais do ensino de línguas começam a procurar por um método universal e único que seria eficaz para ensinar uma língua estrangeira com sucesso a todos estudantes em sala de aula. Nesse contexto, fazemos aqui um breve apanhado de métodos e abordagens⁷ que se popularizam entre o final dos séculos XIX ao XX, a fim de entendermos as principais características, abordagens e técnicas de cada um, bem como o caminho que foi trilhado antes do florescer da era pós-método.

3.2.1 Método de Gramática e Tradução ou Método Indireto

O surgimento ou maior utilização do Método de Gramática e Tradução ocorre, de acordo com Kelly (1969), visando suprir a necessidade dos professores que ensinavam latim e grego clássico, baseando-se no estudo das estruturas sintáticas, vocabulário e tradução de obras dessas referidas línguas. Tem-se nesse momento um foco na formação de aprendizes capazes de lerem o idioma estudado. O foco desse método é o estudo de gramática de forma dedutiva.

O professor busca apresentar as formas sintáticas explicando regras e possíveis exceções. Outra habilidade desenvolvida é a tradução, uma vez que alunos e professores farão uso da língua materna para interagir e explicar conteúdos, respectivamente. Nesse contexto, Oliveira (2014, p. 77) destaca que “as habilidades de fala e compreensão oral simplesmente acabam não sendo alvo da atenção do professor, que as ignora solenemente”. Se por um lado isso pode ter um reflexo negativo, por outro o autor indica que a tradução viabiliza um

⁷ Não temos a intenção de listar todos os métodos e abordagens existentes, nem de nos estendermos detalhadamente sobre cada um deles neste artigo por conta do seu número vultoso e das dimensões deste trabalho.

destaque à língua materna que constitui a identidade dos alunos.

Por fazer uso da língua materna no ensino da língua estrangeira, esse método também é chamado por pesquisadores de Método Indireto, que tem como uma das principais técnicas, de acordo com Larsen-Freeman (2008), a tradução de passagens literárias, perguntas de compreensão do texto, memorização, reconhecimento de palavras e aplicação de regras gramaticais por meio de exemplos.

3.2.2 Método Direto

Fazendo contraponto ao Método Indireto, o Método Direto ganhou este nome, de acordo com Howatt (1984, p. 208), para “se referir a todos os métodos de ensino de línguas os quais adotaram o princípio monolingual como um dos pilares de suas crenças”⁸. Este é vinculado à maneira como a aquisição da língua materna ocorre em crianças, concentrando-se, assim, na técnica, como apontado por Oliveira (2014, p. 81), para “se estabelecer uma conexão direta entre significados na língua-alvo”. Ainda conforme o autor, o método tem três implicações pedagógicas: as aulas demandam que o aluno utilize apenas a língua-alvo; tem-se a proibição do uso da tradução; e finalmente, o educador deve ser fluente no idioma ensinado, posto que as dinâmicas dependem da fluência na língua estrangeira.

No Método Direto tem-se o uso de *realia*, objetos e recursos materiais para serem relacionados aos significados que são utilizados no desenvolvimento de dinâmicas em sala de aula. Outros aspectos desse método são o foco na comunicação oral, exercício da pronúncia e a gramática da língua, que deverá ser assimilada indutivamente. Larsen-Freeman (2008) destaca ainda a utilização de técnicas como leitura em voz alta, ditado e escrita de parágrafos como características de ensino.

3.2.3 Abordagem Oral (Abordagem Situacional ou Abordagem Oral-situacional)

Por sua vez, a abordagem oral tem diversas similaridades com o método direto por ter o foco na produção oral dos aprendizes e a proibição do uso da língua materna na sala de aula. Essa última característica levanta uma questão ideológica, como destacada por Oliveira (2014, p. 93), que chama atenção de que a proibição do uso da língua materna é “uma desvalorização

⁸ “(...) to refer to all methods of language teaching which adopted the monolingual principle as cornerstone of their beliefs.” (Howatt, 1984, p. 208)

da língua, e, por extensão, da cultura do Outro”. Assim sendo, essa abordagem estaria deixando de considerar as particularidades do contexto social e cultural no qual os alunos estão inseridos, além de hierarquizar línguas e culturas, posto que sobrepe a língua estrangeira à língua nativa.

Conforme indicado por Richards e Rodgers (1986), os linguistas Harold Palmer e Albert Sydney Hornby propuseram um controle do que deveria ser priorizado no ensino de um idioma obedecendo à uma frequência de uso e ordem lógica de acordo com seus estudos. Os pesquisadores selecionaram e sequenciaram a ordem das estruturas gramaticais a serem estudadas bem como palavras mais frequentes do idioma para serem priorizadas em sala de aula.

Consequentemente, seguindo a lógica sequencial, descrita no parágrafo anterior, de acordo com Oliveira (2014), essa abordagem ficou conhecida também por abordagem situacional ou abordagem oral-situacional. Uma vez que é influenciada pelo pensamento de que a aquisição de linguagem seria facilitada se fosse apresentada por divisão de tópicos e contextos. Um exemplo são os livros didáticos que se dividem em unidades temáticas⁹.

3.2.4 Método Audiolingual (Audiolingualismo ou Audiolinguismo)

Com o passar das décadas e com o surgimento de novos métodos e abordagens, torna-se cada vez mais perceptível como eles se influenciam. À vista disso, devido à necessidade de domínio¹⁰ linguístico de diversos idiomas por parte de seu contingente militar, é durante a Segunda Guerra que o governo estadunidense passou investir em pesquisas para que fosse desenvolvido um método eficiente para o ensino de línguas estrangeiras, como ressalta Oliveira (2014). Juntamente com 55 universidades do país, foi criado o *Army Specialized Training Program* (Programa de Treinamento Especializado do Exército) para que seus combatentes tivessem rápido comando das línguas dos países envolvidos no conflito bélico. Desta forma, como resultado do financiamento às pesquisas de aquisição de uma nova língua é que se tem o desenvolvimento do método audiolingual, também chamado de audiolinguismo ou audiolingualismo.

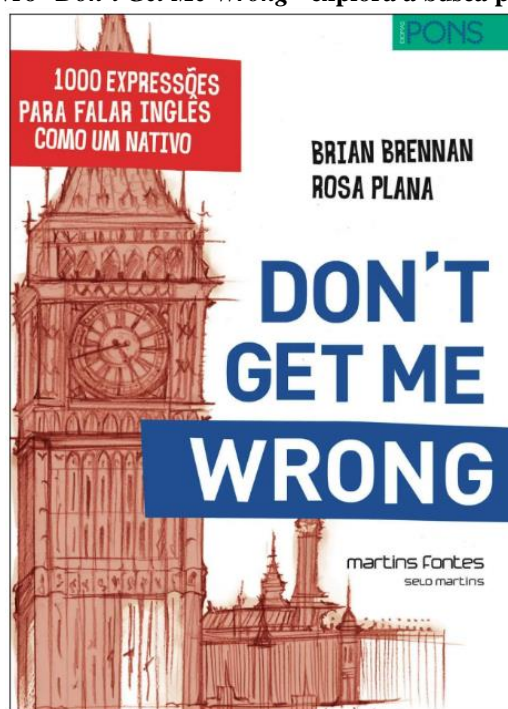
⁹ Oliveira (2014, p. 93) exemplifica essas unidades temáticas como: “*At the airport, At the supermarket e At the hotel*”.

¹⁰ O termo “domínio” é utilizado no surgimento desse e de métodos subsequentes, nos quais se falava em um possível domínio completo de determinado idioma. No entanto, discordamos dessa ideia de um domínio absoluto de uma língua, dado que a língua é algo dinâmico e vivo, que se constrói no dia a dia por meio das relações sociais.

Miccoli (2013, p. 51) aponta que é no ambiente educacional da língua estrangeira que o método “reflete os conceitos-chave do behaviorismo (...) a repetição de frases (estímulo); os alunos as repetem corretamente (resposta), ele as repete (reforço positivo). Se fosse repetida com erros, esse comportamento não era reforçado, supostamente extinguindo o erro”. Tal automatismo engessava a maneira de se aprender e se ensinar a língua qualificando-a como algo pronto e acabado e não uma língua viva, em constante devir.

Ademais, busca-se pelo método audiolingual que o aprendiz da língua seja capaz de se comunicar oralmente próximo ao nível de um falante nativo daquele idioma. Sendo esse um tópico que levanta diversas questões, posto que o inglês é uma língua global. Esse cidadão nativo seria oriundo de qual país no caso da língua inglesa? Muitas propagandas de escolas de idiomas e publicações exploram essa busca utópica de se falar a língua como um nativo:

Figura 4 – Livro “Don’t Get Me Wrong” explora a busca pela fala nativa.



Fonte: Editora Martins Fontes (2023, *online*)¹¹

Buscando a proficiência nativa, percebe-se que nesse método o foco está na oralidade e de certa forma o domínio escrito fica em segundo plano. Seguindo a vertente estruturalista, a língua é vista como uma combinação de elementos gramaticais e seu aprendizado está ligado ao domínio do entendimento das unidades formais que as compõem. Têm-se, nas dinâmicas

¹¹ Disponível em:

<<https://www.martinsfontespaulista.com.br/don-t-get-me-wrong-716265/p>>. Acesso em: 14 jul. 2023.

das aulas, o uso do PPP (*Presentation-Practice-Production*) que visará apresentar a estrutura seguida de atividades práticas e por fim, espera-se que os alunos sejam capazes de produzir o conteúdo ensinado, como indica Oliveira (2014). Ele ainda destaca que os alunos desse método são apresentados às estruturas sintáticas, morfológicas e fonológicas durante as aulas seguindo técnicas da seguinte maneira:

O professor deve apresentar as estruturas gramaticais e o vocabulário por meio de diálogos que constam no início de cada unidade do livro didático. Após a apresentação, os aprendizes são submetidos a uma prática exaustiva das estruturas e do vocabulário por meio da memorização, repetição e exercícios de transformação e substituição, os chamados *drills* (*Ibid.*, p. 97).

Muito utilizado durante as décadas de 1950, 1960 e 1970, ainda é possível perceber como esse método continua presente na elaboração de materiais didáticos e práticas de ensino de diversas escolas de idiomas pelo país afora. Tal método, como indicado por Oliveira (2014, p. 99), concebe que “os papéis do aprendiz do método audiolingual são a esponja, que absorve tudo, e o papagaio, que irracionalmente imita tudo”. Percebe-se aqui a concepção da educação bancária indicada por Freire (2020), posto que os alunos são considerados uma tábula rasa na qual a informação é apenas depositada pelo professor e absorvida pelo aluno passivamente.

3.2.5 *Silent Way*¹²

Fazendo contraponto a diversos métodos behavioristas, o *Silent Way* criado pelo pesquisador egípcio Caleb Gattegno, buscou se distanciar das teorias comportamentais para o aprendizado de idiomas. Brown (2001, p. 28) cita Richards e Rodgers (1986, p. 99), que resumem a teoria de aprendizagem em três pontos:

1. A aprendizagem é facilitada se o aluno descobre ou cria, em vez de lembrar e repetir o que deve ser aprendido.
2. A aprendizagem é facilitada pelo acompanhamento (mediação) de objetos físicos.
3. A aprendizagem é facilitada pela resolução de problemas envolvendo o material a ser aprendido.¹³

¹² Assim como proposto por Oliveira (2014), optamos aqui por manter o método sem a tradução pelo fato de modo silencioso não ser usual na bibliografia de ensino de línguas.

¹³ “1. Learning is facilitated if the learner discovers or creates rather than remembers and repeats what is to be learned.

2. Learning is facilitated by accompanying (mediating) physical objects.

3. Learning is facilitated by problem solving involving the material to be learned.” (Richards e Rodgers, 1986 *apud* Brown, 2001, p. 28)

Larsen-Freeman (2008, p. 64) ressalta que, neste método, o papel do professor é partir do que os alunos já sabem, respeitando “a autonomia dos aprendizes nas suas tentativas de se relacionarem e interagirem diante dos novos desafios”¹⁴. Por esta razão, o aprendizado se inicia por meio dos sons que os aprendizes já conhecem de suas respectivas línguas nativas e o docente foca a atenção deles para as estruturas da língua. Utiliza-se, então, como material, gráficos coloridos com sons que se associam com a grafia das palavras, como no exemplo abaixo, intitulados *fidel charts*.

Figura 5 – Fidel Chart 1 – American English



Fonte: *Pronunciation Science* (2011, online)¹⁵

Além do foco fonético, as quatro habilidades linguísticas básicas¹⁶ são trabalhadas, e o professor irá oferecer ajuda e orientação ao aluno. Paralelamente, ele ficará em silêncio para que os aprendizes produzam o máximo que puderem na língua-alvo. Essa é uma das principais técnicas que justificam o nome *Silent Way*. Assim sendo, Larsen-Freeman (2008) destaca ainda que haverá foco na correção entre os estudantes, valendo-se de gestos por parte do docente que indicam que os aprendizes se autocorrijam.

3.2.6 Suggestopedia

¹⁴ “(...) the autonomy of the learners in their attempts at relating and interacting with the new challenges.” (Larsen-Freeman, 2008, p. 64)

¹⁵ Disponível em:

< <https://www.pronunciationscience.com/materials/silent-way-for-english/> > Acesso em: 10 ago. 2023.

¹⁶ Habilidades linguísticas básicas de escuta, fala, leitura e escrita listadas pelo glossário Ceale – UFMG. Disponível em:

< <https://www.ceale.fae.ufmg.br/glossarioceale/verbetes/habilidades-linguisticas> >. Acesso em: 25 jul. 2023.

Brown (2001) explicita que este método foi desenvolvido pelo psicólogo búlgaro George Lozanov, que argumentava que o cérebro humano poderia processar diversas quantidades de conteúdo, desde que fossem estabelecidas condições propícias para a aprendizagem, incluindo práticas de relaxamento. Assim sendo, a música assume papel central nas aulas. De acordo com Oliveira (2014, p. 112), o termo *suggestopedia* “é o resultado da mistura de dois outros termos: *suggestology* e *pedagogy*”. A primeira está ligada às pesquisas sobre sugestão mental e os comportamentos humanos, enquanto a segunda diz respeito às abordagens pedagógicas associadas a ele.

Diferentemente do *Silent Way*, esse método tem o professor como figura central na sala de aula, e os estudantes devem confiar nele e respeitá-lo, como indica Larsen-Freeman (2008). Há ênfase no ensino de vocabulário, e algumas das principais técnicas estão relacionadas ao aprendizado periférico, como pôsteres contendo informações sobre gramática espalhados pelas paredes, que propiciariam o aprendizado do conteúdo de modo indireto, ou que seriam utilizados pelo docente quando necessário. Além disso, há atividades de encenação na qual os alunos assumiriam outros papéis para praticarem a língua-alvo.

3.2.7 Total Physical Response (TPR)

Apontado por Brown (2001) como um dos “*designer*” *methods*¹⁷ juntamente com o *Silent Way*, *Suggestopedia*, Abordagem Natural e *Community Language Learning*, esse método surge a partir da análise do contexto de crianças que estavam aprendendo a sua primeira língua e que escutavam bastante antes de falar. Essa escuta passiva era acompanhada por respostas físicas ao invés da fala propriamente dita. O pesquisador ressalta ainda que esse método se mostrou bastante efetivo para estudantes de níveis de proficiência iniciais da língua. Por sua vez, Oliveira (2014) aponta que o psicólogo estadunidense, James Asher, desenvolveu esse método com a proposta teórica de utilizar os movimentos corporais para o ensino de idiomas.

Larsen-Freeman (2008) destaca que o professor, inicialmente, é responsável por guiar o comportamento do aluno, com o papel de imitador, e à medida que ele ganha segurança deverá ocorrer uma troca de posição. Em um primeiro momento o docente modelará as instruções e comandos que deverão ser repetidos posteriormente pelos aprendizes. Os alunos

¹⁷ Brown (2001) utiliza o termo “*designer*” *methods*, cunhado por Nunan (1989), para se referir aos diversos métodos que surgiram, principalmente na década de 70, como novidade no ensino de idiomas. Esses métodos foram baseados em pesquisas multidisciplinares e pioneiras da época.

terão, então, a oportunidade de aprender ao se observarem. Duas das principais técnicas utilizadas são, a saber: comandos para direcionar comportamento em que os alunos seguem as instruções do professor, e a inversão de papéis, na qual alguns alunos poderão até mesmo comandar o professor e colegas para reproduzirem algumas ações.

3.2.8 *Community Language Learning (CLL)*

Sendo esse outro “*designer*” *method*, Oliveira (2014, p. 125) salienta que o criador do *Community Language Learning*, o psicólogo Charles Curran, “aplicou as técnicas de aconselhamento psicológico desenvolvidas por Rodgers à aprendizagem de línguas estrangeiras”. Além disso, Brown (2001) indica que esse é um exemplo de método baseado em afetividade e que os aprendizes são considerados como um grupo e não como uma turma. Portanto, para que a aprendizagem seja eficaz, é essencial que os membros desse grupo interajam em um nível interpessoal e que cada indivíduo seja considerado. O autor acrescenta que o CLL se concentra principalmente no ensino da comunicação na língua-alvo. O professor desempenha o papel de facilitador da comunicação e, durante as aulas, atua como um guia, respondendo a perguntas e monitorando o progresso dos alunos. Esses, por sua vez, devem assumir o papel de responsáveis pelos seus próprios aprendizados.

3.2.9 Abordagem Natural

Diferente do *Community Language Learning*, a abordagem natural foi proposta pelo professor de espanhol, Tracy Terrel, juntamente com o linguista, Stephen Krashen, e que de acordo com Oliveira (2014, p. 141), citando Krashen (2014, p. 138), conta, principalmente, com os princípios que seguem:

- (1) O tempo da aula é primariamente dedicado a fornecer *input* para a aquisição.
- (2) O professor só fala a língua-alvo na sala de aula. Os alunos podem falar a língua-alvo ou a sua língua materna. No caso de eles optarem pela língua-alvo, o professor só corrige erros dos alunos se eles atrapalharem seriamente a comunicação.
- (3) A gramática pode ser incluída nas atividades para casa.
- (4) Os objetivos do curso são semânticos, ou seja, a comunicação é o que importa.

Esse método tem como foco principal as habilidades de comunicação em atividades cotidianas, conforme ressaltado por Brown (2001). Em um primeiro momento, defende-se que a produção oral pode ser adiada até que ela aconteça naturalmente. Nesse contexto, Paiva

(2014, p. 30), expõe que Krashen desconsidera aqueles exercícios baseados em repetição mecanizada, entretanto “considera que atividades de repetição comunicativa, ou seja, onde o aluno pode dizer a verdade ou mesmo representar (*role-play*) têm potencial para satisfazer todos os requisitos do *intake*”. Sendo assim, o professor tem papel importante ao fornecer aos alunos *input* compreensível até que eles se sintam preparados para produzirem a língua no contexto da fala.

3.2.10 Métodos Comunicativos

Assim como a abordagem natural, outros métodos focados em comunicação ganharam destaque entre as décadas de 80 e 90. Um deles, a abordagem comunicativa, de acordo com Oliveira (2014, p. 147), é um “resultado de reflexões e de questionamentos acerca da maneira como as línguas estrangeiras vinham sendo ensinadas nas décadas de 1960 e 1970.” Busca-se desprender, principalmente, do foco ao ensino estruturalista de gramática e passa-se a considerar questões de contextos sociolinguísticos e geração de significados.

Na abordagem comunicativa, a língua passa a ser entendida “como um conjunto de funções comunicativas e como um instrumento de ação, já que, ao falar, executamos ações (...) e a linguagem como interação” (Paiva, 2012, p. 30). Além disso, tal abordagem aponta a essencialidade do uso de materiais autênticos, em que surgem as noções de coesão e coerência e abandonam-se “as frases soltas, irreais e tolas” (*Ibid.*, p. 31).

O grande foco nas atividades relacionadas à abordagem comunicativa foi campo fértil para o surgimento da abordagem baseada em tarefas (*Task-Based Learning*). Tal abordagem retira “do centro das aulas o estudo das estruturas gramaticais - sem negligenciar o desenvolvimento da precisão - e enfatizam o uso da língua como principal elemento para a aprendizagem de línguas”, como apontado por Oliveira (2014, p. 166). O autor lista ainda a abordagem lexical que foca no ensino de vocabulário e que rompe com o uso do PPP (*Presentation-Practice-Production*). Outra abordagem mencionada por ele é a comunicativa intercultural, que levará em consideração, prioritariamente, os aspectos culturais que envolvem o processo de ensino e aprendizagem de uma língua.

3.2.11 Participatory Approach

A abordagem participativa (*Participatory Approach*), como indicado por Larsen-

Freeman (2008), que embora tenha se originado nos anos de 1960, por meio dos estudos como os de Paulo Freire, antecedendo as ideias de abordagens baseadas em conteúdo e tarefas, passou a ganhar destaque na década de 1980. Nesse contexto, Freire (2021, p. 47) nos convida a refletir sobre as práticas profissionais ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção”. Como já citado na descrição do método audiolingual nesse trabalho, percebe-se também aqui ser necessário ir além do conceito da educação bancária, pois os alunos não podem ser tratados como meros receptores de informação e deve-se levar em consideração de qual contexto são oriundos.

Nessa abordagem tem-se a utilização do que Wallerstein e Auerbach (2004, p. 12) definem como *problem-posing*, ou seja, o:

Diálogo de problematização permite que as pessoas conectem suas vidas pessoais com as dos outros e compreendam os contextos sociais, políticos, econômicos e históricos de suas vidas. Por meio de histórias pessoais, dramatizações e diálogos, podemos examinar com as pessoas os múltiplos papéis que elas desempenham, às vezes com poder e às vezes não.¹⁸

O fomento das discussões dos problemas levantados por esta abordagem pode viabilizar que o aprendizado da língua aconteça de forma focada na comunicação e que, como apontado por Larsen-Freeman (2008), essa se dará à medida que temas relacionados à vida dos estudantes forem surgindo e discutidos durante as aulas.

3.2.12 Método Eclético

Buscando mesclar técnicas oriundas de diversos métodos e abordagens para o ensino de línguas, Prabhu (1990, p. 161-168) defende que não existe um único método que seria melhor ou que se adeque a todos os perfis de alunos, uma vez que se deve levar em consideração três premissas gerais ao ensinar uma língua: “tudo depende do contexto de ensino”; “existe alguma verdade em cada método”; e “precisamos repensar o que 'melhor' poderia significar”¹⁹. Nesse contexto, Harmer (2015) defende que o ecletismo, definido por

¹⁸ “Problem-posing dialogue enables people to connect their personal lives to each others’ and to understand the social, political, economic, and historical contexts of their lives. Through personal stories, role plays, and dialogue, we can examine with people the multiple roles they have, sometimes with power and sometimes not.” (Wallerstein e Auerbach, 2004, p. 12)

¹⁹ “(...) it all depends on the teaching contexto”; “there is some truth to every method”; “we need to rethink what 'best' might mean.” (Prabhu, 1990, p. 161-168)

ele como pragmático, estará relacionado às decisões tomadas no que o professor considere funcionar em sala de aula. Adicionalmente, Vilaça (2008, p. 82) destaca que, ao optar pelo método eclético, o professor deverá:

ser capaz de fazer escolhas metodológicas que atendam às características e às necessidades de seu contexto pedagógico. Portanto, ele deve estar atento para que o caminho até seus objetivos seja coerentemente percorrido. Em outras palavras, toda atividade docente deve ser justificável e estar em harmonia com os objetivos de ensino/aprendizagem.

O pensamento de Brown (2001) corrobora as diretrizes que se esperam quando um professor opta pelo ecletismo. Ele defende que o ensino de idiomas alcançou um nível de desenvolvimento em que a variedade de estudantes em diferentes contextos requer uma diversidade de atividades, as quais devem ser personalizadas para se adequar às condições locais, metas e disponibilidade de tempo de um determinado grupo de alunos.

Revisitando os vários métodos, abordagens e suas técnicas, é visível a trajetória de busca por um método ou abordagem única ou mesmo ideal para cada época, bem como o quanto o contexto histórico, social e econômico influenciou na construção e consolidação de cada um deles. Este percurso que tecemos nos encaminha para a era pós-método, sobre a qual versaremos a partir do próximo tópico.

3.3 Pós-método

Se desprendendo do conceito de que existe um método ideal, Kumaravadivelu (2006, p. 165) ressalta que considerar um método como a base para o ensino e aprendizado de uma língua é desaconselhável, dado que apenas um seria “muito inadequado e muito limitado para explicar satisfatoriamente a complexidade da aprendizagem e do ensino de língua.”²⁰ Nesse contexto, Macedo (2020, p. 56) ressalta que a concepção de pós-método deverá levar:

em conta as necessidades locais (respostas locais para problemas locais) e enfatiza o trabalho do professor como etnógrafo (CANAGARAJAH, 1999), ou seja, o professor pesquisador, que observa sua própria sala de e aula consegue teorizar a própria prática.

Percebe-se, então, a necessidade que surge da condição do pós-método proposta por Kumaravadivelu (1994, p. 29), da reconfiguração do relacionamento entre os teóricos e os

²⁰ “(...) too inadequate and too limited to satisfactorily explain the complexity of language learning and teaching.” (Kumaravadivelu, 2006, p. 165)

professores que colocam o método em prática e que acabam sendo conduzidos a uma posição periférica sem poder de decisão. Ele destaca ainda que:

Se o conceito convencional de método autoriza os teóricos a construírem teorias de pedagogia orientadas para o conhecimento, a condição do pós-método empodera os professores a construírem teorias de prática orientadas para a sala de aula. Se o conceito de método autoriza os teóricos a centralizarem a tomada de decisões pedagógicas, a condição do pós-método permite que os professores gerem práticas inovadoras orientadas para a sala de aula, específicas para o local.²¹

Ao se desprender da centralização de poder vindo dos teóricos, empoderando os professores ao lhes atribuir o poder de decisão sobre quais métodos e abordagens devem ser utilizados a partir das necessidades de seu contexto, Kumaravadivelu (2001) propõe que a pedagogia do pós-método seja baseada em três parâmetros pedagógicos: a particularidade, a praticidade e a possibilidade, explicitados no tópico a seguir.

3.3.1 A pedagogia do pós-método

A pedagogia do pós-método está embasada em três pilares. O primeiro é a pedagogia da particularidade que, na visão de Kumaravadivelu (2001), deverá ser pensada para atender a um grupo específico de professores, esses, por sua vez, instruirão um grupo particular de alunos com necessidades específicas, inseridos em um cenário institucional interligado a contextos sociais e culturais. Sendo assim, Macedo (2020, p. 59) ressalta que “todas essas singularidades devem ser observadas e levadas em consideração no momento em que o professor prepara suas aulas, para que essas especificidades sejam atendidas.” Busca-se focar nos contextos específicos de ensino e aprendizagem durante o planejamento e as práticas profissionais.

Um segundo aspecto a ser observado é a pedagogia da praticidade. Essa por sua vez, na perspectiva de Kumaravadivelu (2001, p. 541), deverá visar a redução das lacunas entre a teoria e a prática, e a teoria daqueles que estão fora da sala de aula e dos que se encontram, efetivamente, em exercício do ensino no âmbito escolar. Isso seria possível ao “encorajar e capacitar os próprios professores a teorizarem a partir de suas práticas e praticar o que eles

²¹ “If the conventional concept of method entitles theorizers to construct knowledge-oriented theories of pedagogy, the postmethod condition empowers practitioners to construct classroom-oriented theories of practice. If the concept of method authorizes theorizers to centralize pedagogic decision making, the postmethod condition enables practitioners to generate location-specific, classroom-oriented innovative practices.” (Kumaravadivelu, 1994, p. 29)

teorizam (Kumaravadivelu, 1999b)”²². Nesse sentido, Macedo (2020, p. 59) afirma que a praticidade “refere-se à capacidade e/ou desejo do professor em viabilizar sua própria teoria a partir das suas práticas, buscando adaptar o que for necessário para que suas necessidades de sala de aula sejam atendidas”. O docente assume, assim, um papel de pesquisador no ambiente de ensino.

Um terceiro pilar proposto por Kumaravadivelu (2001) é a pedagogia da possibilidade, em que se leva em consideração os contextos nos quais alunos e professores estão inseridos. Nesse âmbito, é perceptível o quanto as propostas de Freire (2021, p. 32) fomentaram e servem de embasamento para essa teoria, como na reflexão abaixo em relação ao respeito que se deve ter aos saberes dos educandos:

Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina (...) Por que não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e experiência social que eles têm como indivíduos?

Em relação às dinâmicas educacionais, Macedo (2020, p. 59) ressalta que “alunos e professores devem ter consciência de seu papel no ambiente socioeducacional no qual estão inseridos. Assim sendo, conseguirão realizar mudanças que impactarão em sua própria realidade.” Culmina-se, então, em processos educacionais de ensino e aprendizagem de infindas possibilidades, focados na quebra de paradigmas sociais e culturais da realidade dos discentes, em que estes deverão ser estimulados a se tornarem protagonistas de seu aprendizado tendo suas necessidades, particularidades e objetivos considerados no processo de ensino.

Mas, quais estratégias podem ser usadas para um aprendizado efetivo do idioma? Versaremos sobre isto a seguir.

3.3.2 Estratégias para o ensino de línguas no pós-método

Visando propor abordagens com base em conhecimentos teóricos, práticos e pedagógicos para a instrução e aprendizado de uma língua, Kumaravadivelu (1994, p. 32) enumera dez macroestratégias que os professores podem adaptar e desenvolver de acordo com suas necessidades e contextos específicos, podendo criar ainda suas próprias microestratégias

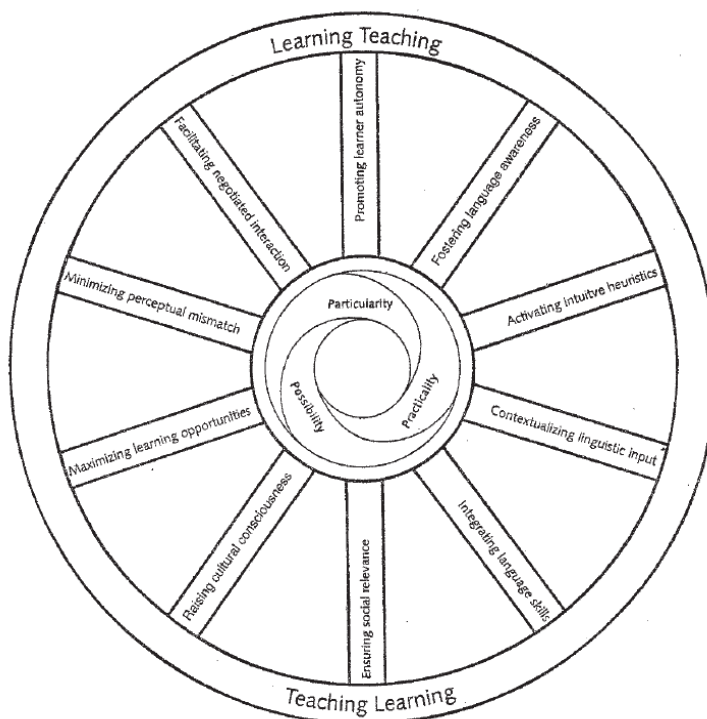
²² “(...) by encouraging and enabling teachers themselves to theorize from their practice and practice what they theorize (Kumaravadivelu, 1999b).” (Kumaravadivelu, 2001, p. 541)

ou técnicas para aplicar na sala de aula. À vista disso, o autor ressalta que:

as macroestratégias são neutras tanto em teoria quanto em método. Teoria neutra não significa ateórica; teoria neutra significa que a estrutura não é limitada pelas suposições subjacentes de qualquer teoria específica de linguagem, aprendizagem e ensino. Da mesma forma, método neutro não significa sem método; ao contrário, significa que a estrutura não é condicionada por um único conjunto de princípios teóricos ou procedimentos de sala de aula associados a qualquer método particular de ensino de línguas.²³

Têm-se, nas considerações citadas anteriormente, o posicionamento sobre a neutralidade teórica e metodológica das macroestratégias, e que estas não serão embasadas em uma teoria específica e limitadora, mas poderão ser influenciadas por diversas correntes pedagógicas. Nesse sentido, a figura abaixo busca representar a relação entre as macroestratégias e as pedagogias da particularidade, da praticidade e da possibilidade, que permearão a caracterização das abordagens de ensino-aprendizagem nas dinâmicas educacionais constituintes do pós-método:

Figura 6 - A Roda Pedagógica



Fonte: Kumaravadivelu (2006, p. 209)

²³ “(...) macrostrategies are theory neutral as well as method neutral. Theory neutral does not mean atheoretical; theory neutral means that the framework is not constrained by the underlying assumptions of any one specific theory of language, learning, and teaching. Likewise, method neutral does not mean methodless; rather it means that the framework is not conditioned by a single set of theoretical principles or classroom procedures associated with any one particular language teaching method.” (Kumaravadivelu, 1994, p. 32)

Como representado na figura acima, Kumaravadivelu (2006, p. 208), destaca que as macroestratégias, a serem apresentadas em mais detalhes a seguir, são “princípios orientadores derivados do conhecimento teórico, empírico e experiencial atual sobre a aprendizagem e o ensino de L2.”²⁴ Reforça ainda que elas estão entrelaçadas, se influenciam mutuamente e podem evoluir à medida que o entendimento dos educadores se aprimora, considerando os critérios pedagógicos específicos da particularidade, da praticidade e da possibilidade.

3.3.2.1 As macroestratégias do pós-método

A primeira macroestratégia trata da “maximização das oportunidades para aprendizagem”²⁵ e Kumaravadivelu (2006, p. 201) entende que o professor deve propiciar aos aprendizes possibilidades para sanar dúvidas, levantar questões e até mesmo fazer sugestões. Ele ressalta ainda que os docentes, ao confeccionarem seus planos de aula, devem estar dispostos a modificá-los de acordo com a resposta e desenvolvimento dos alunos. Por sua vez, a segunda macroestratégia está relacionada a “facilitação da interação negociada”²⁶ que será alcançada ao propiciar uma:

interação significativa aluno-aluno, aluno-professor em sala de aula, onde os aprendizes têm liberdade e flexibilidade para iniciar e navegar na conversação, não apenas reagir e responder a ela. A interação negociada significa que o aluno deve estar ativamente envolvido (...) em interação como uma atividade textual, interação como atividade interpessoal e interação como atividade ideacional. Durante essas atividades de interação, os professores devem facilitar a compreensão do aluno e o uso da língua como sistema, língua como discurso e língua como ideologia. (*Ibid.*, p. 202)²⁷

Na terceira macroestratégia, busca-se a “minimização de incompatibilidades perceptivas”²⁸, ou seja, trabalhar-se-á para que as ambiguidades inerentes à comunicação humana sejam mitigadas. Kumaravadivelu (2006, p. 203) lista pelo menos dez fontes

²⁴ “(...) guiding principles derived from current theoretical, empirical and experiential knowledge of L2 learning and teaching.” (Kumaravadivelu, 2006, p. 208)

²⁵ “Maximize learning opportunities” (Kumaravadivelu, 2006, p. 201)

²⁶ “Facilitate negotiated interaction” (Kumaravadivelu, 2006, p. 202)

²⁷ “(...) meaningful learner–learner, learner–teacher interaction in class where the learners have the freedom and flexibility to initiate and navigate talk, not just react and respond to it. Negotiated interaction means that the learner should be actively involved (...) in interaction as a textual activity, interaction as an interpersonal activity and interaction as an ideational activity. During these interactional activities, teachers should facilitate the learner’s understanding and use of language as system, language as discourse, and language as ideology.” (Kumaravadivelu, 2006, p. 202)

²⁸ “Minimize perceptual mismatches” (Kumaravadivelu, 2006, p. 203)

potenciais de incompatibilidade perceptiva que o professor deve estar ciente, dentre elas: “a cognitiva”, “a comunicativa”, “a linguística” e a “cultural”²⁹.

Indicada por Kumaravadivelu (2006, p. 204), a quarta macroestratégia, busca a “ativação das intuições heurísticas”³⁰ e diz respeito a como o professor fornece informações textuais satisfatórias “para que o aluno possa inferir certas regras subjacentes de forma e função. Boa parte das informações linguísticas e discursivas podem ser transmitidas, não diretamente por meio de regras, mas indiretamente por meio de exemplos.”³¹ Nesse contexto, o autor também sugere que pesquisas práticas demonstram que a autodescoberta desempenha um papel significativo na retenção e compreensão linguística dos estudantes.

Em continuidade, a quinta macroestratégia visa o “fomento à consciência linguística”³² e deverá despertar a atenção dos alunos para as características estruturais da língua ensinada. Kumaravadivelu (2006, p. 204-205) destaca que “a consciência da língua é baseada em estratégias que enfatizam a compreensão, os princípios gerais e a experiência operacional.”³³ Complementarmente, essa última está ligada à sexta macroestratégia que se relaciona à “contextualização do *input* linguístico”³⁴, propiciada por meio da contextualização promovida pelo professor e a conscientização dos alunos, a fim de que entendam a língua como um organismo vivo, dinâmico, complexo e inacabado.

A sétima macroestratégia diz respeito à “integração das competências linguísticas”³⁵ (Kumaravadivelu, 2006, p. 205) que devem ser viabilizadas de forma integrada e não em blocos sequenciais como ainda acontece em diversos contextos de ensino de idiomas. Na visão de Kumaravadivelu (2006, p. 206) as “habilidades linguísticas são essencialmente inter-relacionadas e se reforçam mutuamente. Fragmentá-las em itens gerenciáveis e atomísticos vai contra a natureza paralela e interativa da língua e do comportamento linguístico.”³⁶ Defende-se, então, que não se deve dissociar uma habilidade da outra.

A oitava macroestratégia proposta por Kumaravadivelu (2006, p. 206) diz respeito à

²⁹ “Cognitive (...) Communicative (...) Linguistic (...) Cultural”. (Kumaravadivelu, 2006, p. 203)

³⁰ “Activate intuitive heuristics” (Kumaravadivelu, 2006, p. 204)

³¹ “(...) so that the learner can infer certain underlying rules of form and function. A good deal of linguistic and discursual information can be conveyed, not directly through rules, but indirectly through examples.” (Kumaravadivelu, 2006, p. 204)

³² “Foster language awareness” (Kumaravadivelu, 2006, p. 204)

³³ “Language awareness is based on strategies that emphasize understanding, general principles, and operational experience.” (Kumaravadivelu, 2006, p. 205)

³⁴ “Contextualize linguistic input” (Kumaravadivelu, 2006, p. 205)

³⁵ “Integrate language skills” (Kumaravadivelu, 2006, p. 205)

³⁶ “Language skills are essentially interrelated and mutually reinforcing. Fragmenting them into manageable, atomistic items runs counter to the parallel and interactive nature of language and language behavior.” (Kumaravadivelu, 2006, p. 206)

“promoção da autonomia do aprendiz”³⁷ e ela enseja o estímulo de uma postura colaborativa do aluno, o seu pensamento crítico, criatividade, sua inteligência emocional, a busca pelo conhecimento, sempre o ajudando a aprender a aprender e a autodirigir sua aprendizagem. Sobre isso, Paiva (2014, p. 150-151), ao tratar da Aquisição de Segunda Língua (ASL) na perspectiva complexa, explica que:

aprender uma língua não é uma questão de formar hábitos automáticos de estruturas linguísticas, nem de acumular informações gramaticais. É um processo de transformação, de mudança, e que envolve muitos fatores, entre eles a autonomia e a identidade. O aprendiz precisa agir no ambiente, buscando propiciamentos que lhe proporcionem inserção em práticas sociais de linguagem mediadas pelo(s) outro(s) e por artefatos culturais.

A nona macroestratégia intenciona a “garantia da relevância social”³⁸ e, de acordo com Kumaravadivelu (2006, p. 207), será viabilizada na condição que professores estejam cientes de que os contextos sociais, políticos, econômicos e educacionais estão intimamente relacionados às práticas de ensino e aprendizagem, que são afetadas por eles e os afetam. Adicionalmente, nesse âmbito, Kumaravadivelu (2006, p. 207-208) aponta que a décima macroestratégia propõe a busca pela “expansão da consciência cultural”³⁹ dos discentes por meio de sua promoção como informantes culturais. Logo, os alunos são agentes ativos na produção de conhecimento, trazendo experiências valiosas para a sala de aula que, uma vez ouvidas e legitimadas pelos professores, contribuem para o empoderamento dos discentes e para uma aprendizagem significativa. Outrossim, ao analisarmos as dez estratégias aqui delineadas, percebe-se que o papel central é do aluno no processo de ensino-aprendizagem, sendo o professor um facilitador desse sistema, como será discutido no próximo tópico.

3.3.3 Papéis dos alunos e dos professores no pós-método

Diante das concepções do pós-método, Kumaravadivelu (2001) trata do papel do aluno como um aprendiz autônomo em dois contextos de: autonomia acadêmica e outra social. Relacionada ao aprendizado, a primeira forma de autonomia mencionada pode ser propiciada com ajuda de professores e colegas, por meio da identificação de estratégias de aprendizagem e busca por oportunidades de contato com a língua além do ambiente da sala de aula. A

³⁷ “Promote learner autonomy” (Kumaravadivelu, 2006, p. 206)

³⁸ “Ensure social relevance” (Kumaravadivelu, 2006, p. 207)

³⁹ “Raise cultural consciousness” (Kumaravadivelu, 2006, p. 207)

segunda autonomia listada, por sua vez, está relacionada à “capacidade e vontade dos alunos de funcionar efetivamente como membros cooperativos de uma comunidade de sala de aula”⁴⁰ (*Ibid.*, p. 546). Seja ao buscar ajuda do professor para receber orientações em dificuldades específicas, até mesmo ser proativo ao procurar e praticar a comunicação com outros falantes da língua estudada. Adicionalmente, têm-se uma terceira autonomia a ser desenvolvida: a autonomia libertadora que propiciará aos alunos a desenvolverem seus pensamentos críticos. Logo, ainda de acordo com Kumaravadivelu (2001), professores poderão: ser incentivadores para que alunos assumam a posição de minietnógrafos; estimular aos discentes que façam anotações, que podem ser em diários, relacionadas a tópicos sobre eles mesmos, sobre sua posição no mundo, como se relacionam uns com os outros e com o contexto em que se inserem; além de propiciar oportunidades para que os alunos utilizem a internet para buscarem temas que possam ser discutidos em sala de aula, além de suas perspectivas sobre eles.

Assim como os alunos, os professores deverão, de acordo com Kumaravadivelu (2001), ser autônomos e pesquisadores. Em sua visão, não se faz necessário o envolvimento de grandes recursos e sofisticação no desenvolvimento de pesquisas por parte dos educadores. Ele defende que pesquisar envolve “manter os olhos, os ouvidos e a mente abertos na sala de aula para ver o que funciona e o que não funciona, com que grupo(s) de alunos e por qual motivo.”⁴¹ (*Ibid.*, p. 550). Ele exemplifica ainda algumas estratégias possíveis de serem seguidas, como a utilização de métodos que visem investigar os perfis dos discentes que possam incluir, dentre vários aspectos, informações sobre possíveis estratégias e formas de aprendizagem. Além disso, propõe:

- . identificar questões pesquisáveis que emergem dos perfis dos alunos e da observação da sala de aula - questões de interesse para os alunos, professores ou ambos, que vão desde a gestão da sala de aula até indicadores pedagógicos e problemas sociopolíticos.
- . explorar quais dos recursos que os alunos trazem consigo podem ser explorados de maneira produtiva para fins de aprendizado, ensino e pesquisa, incluindo o conhecimento sociocultural e linguístico dos alunos. (*Ibid.*, p. 550)⁴²

⁴⁰ “(...) to learners’ ability and willingness to function effectively as cooperative members of a classroom community.” (Kumaravadivelu, 2001, p. 546)

⁴¹ “(...) keeping one’s eyes, ears, and mind open in the classroom to see what works and what does not, with what group(s) of learners, and for what reason.” (Kumaravadivelu, 2001, p. 550)

⁴² “. identifying researchable questions that emerge from learner profiles and classroom observation - questions of interest to learners, teachers, or both that range from classroom management to pedagogic pointers to sociopolitical problems.

. exploring which of the resources learners bring with them can be profitably exploited for learning, teaching, and research purposes, including learners’ sociocultural and linguistic knowledge.” (Kumaravadivelu, 2001, p. 550)

Nesse contexto de promoção de emancipação do ensino, o destaque reside no papel do educando neste processo, como indicado por Jófili (2002, p. 197), uma vez que “espera-se que o novo conhecimento não seja aprendido mecanicamente, mas ativamente construído pelo aluno, que deve assumir-se como o sujeito do ato de aprender.” Portanto, pode-se perceber a distinção entre os papéis de aluno que deverá assumir a posição de protagonista de seu próprio aprendizado e do professor como o mediador e facilitador desse processo.

4 Metodologia

Esta pesquisa foi, inicialmente, inspirada pelas discussões sobre pós-método entre orientadora e orientando no âmbito da graduação em Letras Língua Inglesa e suas Literaturas da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), nos anos de 2021 e 2022, em disciplinas como Práticas Curriculares - Novos Letramentos e Multimodalidade no Processo de Ensino-Aprendizagem, Introdução aos Estudos da Linguagem - A Dimensão Social do Ensino de Língua Estrangeira e principalmente na disciplina de estágio supervisionado, Estágios Curriculares Supervisionados - Habilidades Integradas no Ensino de Língua Inglesa. Nessas, tratamos sobre as novas possibilidades para o ensino de inglês, além das limitações e desafios para a execução do ensino focado nas perspectivas propostas pelo pós-método.

Sequencialmente, feita a delimitação do tema, levantaram-se as fontes teóricas para expandir e justificar o que será proposto na unidade didática. Além disso, buscaram-se livros, periódicos, artigos científicos e *websites* que contivessem análises e reflexões acerca de métodos, abordagens e técnicas para o ensino de língua inglesa, sendo essa, em um primeiro momento, uma fase de leitura informativa.

Procurando expandir os pressupostos teóricos e fazer uma revisão bibliográfica, analisaram-se as propostas e características que definem a pedagogia do pós-método na visão de estudos desenvolvidos e publicados por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006), no decorrer de mais de uma década, que propõe três pilares a serem considerados: a particularidade, a praticidade e a possibilidade do contexto dos alunos.

Nesse sentido, a análise teórica propiciou embasar as referências conceituais e teóricas relevantes para o tema da pesquisa. Na sequência, a observação de aulas buscou compreender as práticas de ensino, dinâmicas em sala de aula e interações entre professor e alunos no contexto escolar. Culminando, então, no desenvolvimento de planos de aula, nos quais foi aplicada a análise teórica e percepções das observações para criar uma unidade didática

personalizada para o cenário de ensino de inglês em duas turmas do 1º ano do Instituto Federal, a ser contextualizado a seguir.

4.1 Contexto da pesquisa

O presente trabalho foi desenvolvido como um desdobramento dos estágios supervisionados em um Instituto Federal nos anos de 2022 e 2023, realizados pelo orientando. Posto isto, fez-se necessário entender a estrutura da instituição e o perfil dos alunos, para que a unidade didática proposta fosse elaborada contemplando os pilares e estratégias propostas por Kumaravadivelu (1994, 2001, 2006) para o pós-método.

Na instituição de ensino, as aulas do Ensino Médio são integradas à formação técnica em duas especialidades diferentes, sendo uma turma de cada para os 1º, 2º e 3º anos. Nenhum dos grupos assistidos necessita de atendimento especial ou professor de apoio e o número de alunos varia um pouco entre as salas e estava em torno de 25 a 30 indivíduos.

As turmas acompanhadas serão identificadas por 1º ano 1.1 e 1.2. Ressalta-se aqui, ser a numeração das referidas em caráter apenas de diferenciação, pois não existe um *ranking* que as compare em termos de desempenho acadêmico. Além disso, o perfil dos discentes é composto por alunos pertencentes a todas as classes sociais, moradores da cidade onde está localizado a instituição e municípios da microrregião.

Outro aspecto relevante, é o nível do idioma dos discentes que está em sua maioria em A1 (conhecimento básico do idioma com habilidades de comunicação muito limitadas) e alguns com nível A2 (comando básico da língua-alvo, mas com certa habilidade para a comunicação simples), conforme informado pelo professor, levando em consideração o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), ou *Common European Framework of Reference for Languages* (CEFR)⁴³ proposto pelo Council of Europe.

Em relação à estrutura física das salas de aulas, todas respeitam o número de alunos matriculados e oferecem espaço suficiente para que o ambiente seja arejado. Nesse sentido, as condições estruturais se apresentam em bom estado e oferecem boa iluminação, além de quadros, mesas e carteiras conservados. Um diferencial observado na instituição é que ela oferece em todas as salas equipamentos de projeção (*data show*) que as transformam em ambientes multimídia.

⁴³ O Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas (QCER), ou *Common European Framework of Reference* (CEFR). Disponível em: <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale/>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

Devido às demandas dos cursos superiores e dos técnicos, o Instituto conta com cinco laboratórios de informática em bom estado de conservação e funcionamento. Todos possuem computadores com acesso à internet e alguns modelos adaptados para alunos com necessidades especiais relacionadas à visão. No contexto das aulas de inglês, esses são pouco utilizados e é necessário que sejam agendados com antecedência pelo professor, por meio do envio de um e-mail para o departamento responsável. Assim sendo, percebe-se que esses precisam ser mais utilizados, pois podem viabilizar o desenvolvimento das habilidades digitais e tecnológicas dos discentes, que são cada vez mais demandados diante de uma nova realidade interacional globalizada da sociedade, como explicitado por Trilling e Fadel (2009).

No que tange às salas de atenção especial, essas não existem na Instituição, mas cada professor (incluindo o de língua inglesa) oferece plantão de atendimento especial e dúvidas uma vez por semana em seus gabinetes. Caso seja necessário, os alunos podem ser encaminhados à orientação de uma psicóloga que atende nas dependências da escola e faz uma triagem inicial das suas necessidades para possível acompanhamento com um especialista.

A biblioteca da instituição conta com cerca de 5.300 livros de variadas disciplinas, incluindo exemplares voltados para a aprendizagem de inglês. O ambiente é bastante espaçoso, ventilado e iluminado. Conta com cabines individuais para estudo, escaninhos para guardar bolsas e mochilas, além de salas para desenvolvimento de atividades em grupo. O espaço é administrado por dois técnicos que se revezam nos atendimentos. Os alunos têm acesso às cópias dos livros utilizados em aula, caso tenham esquecido os seus em casa.

Selecionado pelo professor, a coleção utilizada atualmente nas aulas de língua inglesa nos 1º anos é o livro *English and More!* das autoras Adriana Weigel e Tatiana Reschke. Adicionalmente, no que se refere aos projetos realizados pela escola, relacionados ao ensino e aprendizagem de inglês, buscam-se desenvolver atividades interdisciplinares que ofereçam reforço aos alunos fora do horário regular de aulas.

Outro fator importante a ser apontado é o das relações interpessoais dos professores, direção, alunos e funcionários em geral que são amigáveis e é perceptível o movimento que valoriza o diálogo, uma vez que “sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação” (Freire, 2020, p. 115). Pode-se confirmar as boas relações pela forma amistosa em que pessoas estranhas à rotina acadêmica são recebidas na instituição.

Por fim, levando em consideração os aspectos apontados nesta sessão, juntamente com os pressupostos teóricos delineados, na sequência, buscaremos observar os possíveis métodos,

abordagens e técnicas utilizados nas aulas práticas observadas e como se inserem ou não dentro dos pilares e estratégias do pós-método.

4.2 Acompanhamento de aulas

O Ensino Médio do Instituto possui apenas uma aula de língua inglesa semanal devido à instituição ser regida pelo projeto político-pedagógico dos cursos técnicos integrados com o ensino regular da rede federal. Entende-se que esta questão pode ser prejudicial à aprendizagem dos alunos, pois caso houvesse pelo menos duas por semana, o professor poderia introduzir um novo conteúdo em uma aula e consolidá-lo na seguinte sem o distanciamento de sete dias, quando não há feriado, o que prejudica ainda mais a sequência de ensino. Outro aspecto importante de ser mencionado é que essa limitação de carga horária é percebida pelos próprios discentes, que apontam o pouco contato que têm com a língua estrangeira na escola.

Diante desse contexto desafiador, as observações tiveram início no dia 21 de agosto. As dinâmicas de ensino em ambas as turmas de 1º ano foram parecidas e seguiram a mesma ordem. Em um primeiro momento, o professor apresentou no quadro algumas perguntas: “Quais as brincadeiras preferidas das crianças no Brasil hoje?”, “Na sua opinião, quais seriam as preocupações das crianças no Brasil hoje?” e “Quais as preocupações das crianças no exterior? São as mesmas ou diferentes?”. Os alunos tiveram cinco minutos para discuti-las em português, em grupos de 3 ou 4. Em um segundo momento, foram discutidas as questões de uma forma global entre os presentes, e todos puderam opinar. Percebe-se aqui a busca do docente em entender a particularidade dos discentes e suas percepções culturais e sociais do mundo, o que também reflete no pilar da possibilidade apresentado por Kumaravadivelu (2006). Um fator positivo foi que boa parte dos alunos participou voluntariamente, e diversas perspectivas foram apresentadas.

Em continuidade, o docente introduziu algumas expressões em inglês e suas referidas traduções relacionadas ao documentário que viriam a assistir, o que se classifica como a utilização de técnica presente no Método Indireto. Nesse contexto, os alunos foram orientados a anotá-las para que pudessem usar como referência ao assistir o vídeo na língua inglesa. Por conseguinte, os discentes assistiram à produção audiovisual *“No ball games: life and play through the eyes of children across the UK”*, que trata sobre as diferentes realidades das infâncias de crianças de variadas partes do Reino Unido. Produzido pelo jornal The Guardian

e exibido com legendas em inglês, os alunos foram guiados a prestarem atenção nas situações e informações apresentadas, referenciando-as às expressões apresentadas. Essa dinâmica é bastante utilizada no Método Audiolingual.

Por fim, o professor pediu que, em duplas, escrevessem dois parágrafos reflexivos sobre o que assistiram e discutiram durante a aula, para que apresentassem na semana seguinte. Essa última atividade reflete no pilar da praticidade, uma vez que o docente busca adaptar as dinâmicas de ensino à realidade de suas turmas, além de estimular o pensamento crítico de seus discentes. Como estímulo para a escrita, o professor elencou algumas perguntas para que pudessem escolher duas para responder.

Nas aulas do dia 28/08, no 1º ano 1.1, o professor iniciou falando da produção da atividade que havia ficado como *homework*. Na sequência, solicitou que as duplas ficassem uma ao lado da outra e que duas fileiras fossem formadas (uma de frente para a outra). Nesse momento, cada dupla compartilhou as perguntas que haviam selecionado e o texto confeccionado como dever de casa para os colegas à sua frente, depois inverteu-se o compartilhamento. Embora a dinâmica tenha sido feita em português⁴⁴, os alunos tiveram a oportunidade de compartilhar seus pontos de vista e entendimento do documentário apresentado em inglês na aula anterior. Tem-se aqui uma oportunidade para o docente analisar o que os alunos assimilaram, uma vez que ele foi monitorando à medida que os discentes foram debatendo.

Na sequência, o professor fez uma discussão com a turma sobre o processo de execução da atividade que visava propiciar uma reflexão. Nesse momento, percebe-se o papel do docente pesquisador, como apontado por Kumaravadivelu (2001), que busca investigar o que funcionou na sala de aula com as turmas, além da quantidade de duplas que haviam respondido às questões de 1 a 5. Ressalta-se que a discussão das perguntas foi uma oportunidade de desenvolver a autonomia libertadora (Kumaravadivelu, 2001) dos alunos, dado que possibilitou a estimulação do pensamento crítico a partir dos tópicos discutidos, que englobaram temas culturais e sociais de alunos no Reino Unido. Boa parte das aulas das duas turmas foram focadas em discutir aspectos da rotina de discentes da região de língua inglesa, contrastados com a realidade dos alunos no Brasil.

Por fim, o professor recolheu as reflexões escritas pelos alunos e reforçou com eles que na semana seguinte seria feita uma avaliação englobando aspectos gramaticais,

⁴⁴ O professor segue o modelo requisitado pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) em que os alunos deverão interpretar textos em inglês e assinalarem as respostas em português.

interpretativos e lexicais de expressões que haviam estudado até então. Finalizou-se com uma pequena revisão feita nos minutos finais da aula.

No mesmo dia, no 1º ano 1.2, na primeira metade da aula deu-se a correção global com a turma de um exercício avaliativo que estava pendente, no qual os alunos puderam tirar dúvidas do que não haviam entendido ou feito errado. Em continuidade, falou-se da produção da atividade que havia ficado como *homework*. Como a turma estava atrasada em termos de conteúdo, o professor optou por fazer uma dinâmica mais curta quando comparada com a forma como foi executada no 1º ano 1.1. Nesse contexto, o docente discutiu com a turma as questões que fomentaram o desenvolvimento da reflexão em duplas. Houve novamente boa participação dos discentes que puderam contrastar aspectos culturais e sociais da região do documentário com suas realidades. Para finalizar, o docente recolheu as escritas em duplas e encerrou destacando que uma nova avaliação seria aplicada na semana seguinte.

Após um hiato de duas semanas acompanhando as aulas, uma vez que foram dedicadas à realização de avaliações e recuperações na instituição, as observações tiveram continuidade no dia 18/09. Em ambas as turmas, evidenciaram-se as mesmas dinâmicas. O professor iniciou fazendo a entrega das provas de recuperação dos alunos que precisaram fazê-las. Na sequência, revisou o vocabulário que havia sido possível iniciar na semana anterior, sobre *“ages and stages of life”*. Em continuidade, os discentes foram orientados a relacionar as idades listadas no quadro com as expressões corretas em inglês, refletindo assim uma técnica similar à que se utiliza no Método Direto (Oliveira, 2014). No entanto, durante a correção, o docente utilizou-se da tradução para explicar e reforçar o que os alunos não haviam entendido.

Em seguida, individualmente, os alunos foram orientados a realizar uma atividade de preenchimento de lacunas com as expressões estudadas, conforme apresentado nas abordagens de Communicative Language Teaching. Após a correção, o professor apresentou no quadro algumas imagens representando diferentes gerações e uma definição em inglês de uma delas. Em duplas, os alunos tiveram que discutir a qual geração a definição estava se referindo. Na sequência, os discentes debateram em português as seguintes perguntas: *“In your opinion, are there more similarities or differences among young people from different cultures around the world?”* e *“How similar/different is youth across different generations? Can you give an example?”*. Esse momento foi uma oportunidade para os estudantes compartilharem suas experiências e perspectivas, comparando-as com as realidades de outros países. Por fim, na página 27 do livro didático, os alunos tiveram que relacionar quatro

definições às gerações às quais se referiam em inglês, e o professor concluiu fazendo a correção. Como tarefa de casa, os discentes foram orientados a realizar as atividades de número 3 e 6 das páginas 27 e 29 do livro, respectivamente.

As duas últimas aulas acompanhadas ocorreram no dia 25 de setembro e seguiram as mesmas dinâmicas em ambas as turmas. O professor deu início verificando e corrigindo as atividades que haviam sido indicadas como dever de casa na semana anterior, em seguida, os alunos foram orientados, em duplas, a realizar a atividade de número 9, referente à interpretação do texto sobre diferenças geracionais localizadas nas páginas 28 e 29 do livro didático. As questões foram trabalhadas em conjunto com a turma e os alunos puderam respondê-las em português. Percebe-se aqui a aplicação da macroestratégia de facilitação da interação negociada, como apontada no pós-método por Kumaravadivelu (2006). Essa atividade fomentou diversas discussões que, possivelmente, refletirão no desenvolvimento do pensamento crítico dos discentes, e quase todos mostraram-se bastante participativos. Em continuidade, o docente citou alguns tópicos sobre preocupações da vida cotidiana dos alunos, como dinheiro, violência e escola, e eles tiveram que levantar a mão para indicar quais eram verdadeiros para eles. Essa dinâmica representou técnica próxima ao método TPR (Brown, 2001) e envolveu todos os alunos das turmas. Por fim, na página 30, os alunos foram orientados a ouvir uma passagem sobre uma menina que tinha dificuldade em encontrar modelos de outras mulheres nas quais ela pudesse se inspirar. O professor pediu aos discentes que anotassem o máximo de informações que conseguissem entender, sendo essa uma técnica muito comum nos Métodos Audiolingual e no Direto (Oliveira, 2014). Como não foi possível repetir o áudio, a atividade teria continuidade na semana seguinte, juntamente com a correção do dever de casa que seria disponibilizado no portal acadêmico da instituição.

Em resumo, as aulas observadas ocorreram com tranquilidade. É perceptível o bom relacionamento dos alunos com o professor na maior parte do tempo, embora tenham sido necessárias interrupções pontuais em alguns momentos. Finalmente, vale destacar que o educador se utiliza dos recursos digitais disponíveis na estrutura da instituição e busca personalizar o conteúdo das aulas por meio da criação de atividades e curadoria de materiais que atendam às necessidades e aos diferentes níveis de fluência das turmas, o que reflete na priorização do potencial de engajamento dos alunos e corrobora com os três pilares da pedagogia do pós-método (Kumaravadivelu, 2001).

4.3 Processo de elaboração das aulas

A unidade didática foi desenvolvida para ser aplicada em quatro aulas, estruturadas para contemplar os três pilares da pedagogia do pós-método: a particularidade, a praticidade e a possibilidade (Kumaravadivelu, 2001). Além disso, as 10 macroestratégias propostas por Kumaravadivelu (2006) nortearam a elaboração das dinâmicas apresentadas, visando a maximização das oportunidades para aprendizagem, facilitação da interação negociada, minimização de incompatibilidades perceptivas, ativação das intuições heurísticas, fomento à consciência linguística, contextualização do *input* linguístico, integração das competências linguísticas, promoção da autonomia do aprendiz, garantia da relevância social e expansão da consciência cultural dos discentes. Nesse sentido, ressalta-se que o acompanhamento de aulas em ambas as turmas foi de extrema relevância para o processo de personalização das propostas didáticas.

Os planos de aulas buscam delinear as etapas a serem realizadas, o tempo estimado para a execução delas, bem como os procedimentos e os padrões de interação esperados, além dos objetivos e da identificação das macroestratégias do pós-método delineadas por Kumaravadivelu (2006). É importante destacar que, embora tenham sido planejadas para os contextos das turmas acompanhadas, as dinâmicas propostas podem ser adaptadas e alteradas conforme o que o professor - levando em consideração o pilar da praticidade - considere necessário. Além disso, é esperado que o tempo e o número final de aulas possam variar também em função da receptividade dos discentes.

O primeiro plano visa introduzir a estrutura linguística “*will + verb*” para expressar previsões futuras, promovendo a prática das habilidades de fala e escrita na língua-alvo pelos alunos. O segundo plano propicia a consolidação da estrutura gramatical estudada na unidade didática, juntamente com o desenvolvimento léxico dos alunos, enquanto trabalham as habilidades de escuta e fala na língua inglesa. Nele, também é apresentada a proposta de um projeto prático a ser desenvolvido e apresentado pelos aprendizes na última aula da unidade, no qual eles deverão compartilhar suas visões sobre o futuro. O terceiro plano reforça a estrutura linguística estudada e proporciona dinâmicas que visam trabalhar a oralidade e a escuta na língua-alvo, promovendo discussões que estimulam o desenvolvimento da criticidade, criatividade, conhecimento cultural e de mundo dos discentes. Finalmente, o quarto plano de aula tem como objetivo desenvolver a habilidade de fala em língua inglesa, estimular o pensamento crítico e o desenvolvimento social e cultural dos alunos por meio da apresentação de seus projetos.

A seguir, são apresentados os planos de aulas propostos para a unidade didática.

5 Unidade didática

Os planos de aula a seguir estão centrados no uso da estrutura gramatical “*will + verb*” com o objetivo de promover o ensino linguístico para a expressão do futuro em língua inglesa. Além disso, de acordo com as dinâmicas propostas, busca-se também desenvolver aspectos como autonomia, criticidade, criatividade em prol de uma aprendizagem mais significativa. Em resumo, os cabeçalhos de cada plano delineiam o tema, objetivos gerais, nível linguístico esperado dos alunos de acordo com o professor das turmas acompanhadas, bem como o tempo estimado, os recursos necessários e o *link* para os *slides* criados para facilitar e guiar as dinâmicas.

Plano de aula 1

Tema: *Predicting the future*

Objetivos gerais: Introduzir a estrutura linguística “*will + verb*” para expressar previsões para o futuro, além de fomentar a prática das habilidades de fala e escrita dos alunos na língua-alvo.

Nível: Iniciante/Básico (A1/A2)

Tempo: 50 minutos

Recursos necessários: projetor, computador e fotocópias da *worksheet* (Apêndice A)

Slides: http://bit.ly/unidade_didatica_future

Etapa	Tempo	Procedimentos	Padrões de interação ⁴⁵	Objetivos	Pontos principais do pós-método
Introdução <i>Warm-Up</i> Slides 1-4	7min	- Iniciar a aula com a seguinte pergunta: <i>What will your future look like in 10 years?</i> - Em pares, os alunos discutem o que pensam sobre seu futuro por 3 minutos. - Após a discussão em pares, debater o questionamento de forma global com a	P/A A/A A/P	- Despertar nos alunos o interesse em pensar no seu futuro e, indiretamente, introduzir a estrutura gramatical. - A discussão pode ser feita na língua materna, uma vez que os alunos ainda não estão familiarizados	- Facilitação da interação negociada. - Promoção da autonomia do aprendiz. - Garantia da relevância social

⁴⁵ As abreviações na coluna denominada “Padrões de interação” são representadas por P para o professor e A para aluno.

		turma.		com a estrutura linguística. Além disso, essa atividade visa proporcionar um momento de descontração no ambiente da sala de aula.	
Etapa 1 Dedução <i>Slides 5-11</i>	8min	<p>- Introduzir indutivamente a estrutura gramatical “<i>will + verb</i>” por meio dos <i>slides</i> de 5 a 11.</p> <p>- Em um primeiro momento, mostrar apenas a imagem e pedir que os alunos a descrevam.</p> <p>- Em seguida, exibir a pergunta: <i>Will you...?</i></p> <p>- Pedir aos alunos que, em pares, discutam brevemente a pergunta. Na sequência, mostrar as estruturas afirmativa e negativa e pedir que as repitam.</p> <p>- Repetir o procedimento com cada um dos exemplos apresentados nos <i>slides</i> de 6 a 11 e reforçar que os alunos deverão utilizar a mesma estrutura do primeiro exemplo para as próximas questões.</p>	P/A A/A A/P	<p>- Apresentar a estrutura gramatical dedutivamente, com foco na oralidade.</p> <p>- Trabalhar a construção léxica dos alunos.</p> <p>- Propiciar a prática da habilidade de fala em inglês dos discentes entre si.</p>	<p>- Maximização das oportunidades para aprendizagem.</p> <p>- Minimização de incompatibilidades perceptivas.</p> <p>- Ativação das intuições heurísticas.</p> <p>- Fomento à consciência linguística.</p> <p>- Integração das competências linguísticas.</p>
Etapa 2 Aprendizagem	15min	- Orientar os alunos para que circulem pela	P/A	- Proporcionar aos alunos uma	- Facilitação da interação

		procedimento com cada um dos exemplos apresentados nos <i>slides</i> de 17 a 22 e reforçar que os alunos deverão utilizar a mesma estrutura do primeiro exemplo para as próximas questões.			
Fechamento Avaliação <i>Slides 23-25</i>	10min	<ul style="list-style-type: none"> - Pedir aos alunos que preencham a segunda atividade da fotocópia de acordo com as respostas de um dos colegas entrevistados. - Fazer alguns exemplos para auxiliar os alunos. - Os discentes deverão, em duplas, se ajudar na escrita da atividade, mas deverão fazer e entregar ao professor uma pequena redação individualmente. 	<p>P/A</p> <p>A/P</p> <p>A/A</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Promover a prática da escrita em língua inglesa e a aprendizagem colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maximização das oportunidades para aprendizagem. - Facilitação da interação negociada. - Fomento à consciência linguística. - Integração das competências linguísticas.
Follow-up Homework <i>Slide 26</i>	4min	<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar aos alunos que, em casa, utilizem as perguntas da ficha modelo para escrever sobre outro colega entrevistado e que deverão apresentar a nova pequena redação na aula seguinte. 	P/A	<ul style="list-style-type: none"> - Reforçar o conteúdo estudado fora do ambiente de sala de aula por meio da consolidação proporcionada pela atividade proposta. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maximização das oportunidades para aprendizagem. - Fomento à consciência linguística. - Promoção da autonomia do aprendiz.

Plano de aula 2

Tema: *Envisioning the future*

Objetivos gerais: Consolidar a estrutura gramatical estudada na unidade didática, bem como trabalhar as

habilidades de escuta e fala na língua-alvo, promovendo o desenvolvimento léxico e linguístico dos alunos.

Nível: Iniciante/Básico (A1/A2)

Tempo: 50 minutos

Recursos necessários: projetor e computador

Slides: http://bit.ly/unidade_didatica_future

Etapa	Tempo	Procedimentos	Padrões de interação⁴⁶	Objetivos	Pontos principais do pós-método
Introdução Warm-Up Slides 27-35	7min	<ul style="list-style-type: none"> - Recolher as atividades que ficaram como dever de casa na aula anterior, conforme indicado no <i>slide 28</i>. - Revisar de forma indutiva a estrutura gramatical “<i>will + verb</i>” por meio dos <i>slides</i> de 29 a 35. - Em um primeiro momento, mostrar apenas a imagem e pedir aos alunos que a descrevam. - Em seguida, exibir a primeira pergunta presente no <i>slide 29</i>: <i>Will you have many friends?</i> - Pedir aos alunos que levantem a mão se a resposta for sim. Em seguida, mostrar a estrutura afirmativa e pedir que a repitam. - Realizar o mesmo procedimento com os alunos que responderem não. 	<p>P/A</p> <p>A/P</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Consolidar a estrutura gramatical de forma dedutiva, com foco na oralidade. - Trabalhar a construção léxica dos alunos. - Propor uma atividade aos discentes que estimule a ativação de suas memórias por meio de uma dinâmica semelhante à da aula anterior. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maximização das oportunidades para aprendizagem. - Facilitação da interação negociada. - Ativação das intuições heurísticas. - Fomento à consciência linguística.

⁴⁶ As abreviações na coluna denominada “Padrões de interação” são representadas por P para o professor e A para aluno.

		- Repetir o procedimento com cada um dos outros exemplos apresentados nos <i>slides</i> de 30 a 35.			
Etapa 1 Pre-Listening Problematização Slide 36	10min	- Apresentar aos alunos as questões disponíveis no <i>slide</i> 36: <i>What will the world be like in 2050?</i> <i>Will AI take control of our lives?</i> <i>Will we have teleportation technology?</i> <i>Will we find the cure for cancer?</i> <i>Will we be able to regrow body parts?</i> <i>Will economic inequality be over?</i> <i>Will we find the cure for mental illnesses?</i> - Em pares, os alunos discutem o que pensam sobre as perguntas. Orientá-los a afirmar ou negar as questões utilizando a estrutura gramatical “ <i>will + verb</i> ”. - Após a discussão em duplas, debater as perguntas de forma global com a turma.	P/A A/A A/P	- Estimular os alunos a participarem por meio de seus conhecimentos de mundo. - Introduzir vocabulário que estará presente na atividade de escuta a seguir. - Propiciar prática da fala em língua inglesa entre os discentes.	- Facilitação da interação negociada. - Fomento à consciência linguística. - Contextualização do <i>input</i> linguístico. - Promoção da autonomia do aprendiz. - Expansão da consciência cultural.
Etapa 2	7min	- Exibir o vídeo	P/A	- Praticar a	- Minimização de

<p>Listening Contextualização</p> <p>Slide 37</p>		<p>disponível no <i>slide 37</i> e orientar os alunos a prestarem atenção e a anotar as palavras e expressões que reconhecerem. A exibição do vídeo deverá ser feita pelo menos duas vezes.</p>	<p>Aluno sozinho.</p>	<p>habilidade de escuta em língua inglesa, além de trabalhar o vocabulário em contexto autêntico.</p>	<p>incompatibilidades perceptivas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ativação das intuições heurísticas. - Contextualização do <i>input</i> linguístico. - Integração das competências linguísticas. - Expansão da consciência cultural.
<p>Etapa 3 Post-Listening</p> <p>Slide 38</p>	<p>5min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer a seguinte pergunta, presente no <i>slide 38</i>: <p><i>How similar or close to the scientist's answers were your thoughts?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Debater o vídeo de forma global com a turma. 	<p>P/A</p> <p>A/P</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizar mais um momento da aula para promover uma atividade de discussão com a turma que visa fomentar o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitação da interação negociada. - Minimização de incompatibilidades perceptivas. - Garantia da relevância social. - Expansão da consciência cultural.
<p>Projeto Produção</p> <p>Slides 39-49</p>	<p>18min</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Fazer as seguintes perguntas aos alunos: <p><i>Have you ever heard about or seen a vision board?</i></p> <p><i>What exactly is it?</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Com o auxílio do vídeo disponível no <i>slide 39</i>, introduzir aos alunos o que é um <i>vision board</i>. - Mostrar os exemplos 	<p>P/A</p> <p>A/P</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de um projeto que estimulará o uso da língua inglesa em um contexto autêntico, promovendo também o desenvolvimento de suas autonomias. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maximização das oportunidades para aprendizagem. - Ativação das intuições heurísticas. - Fomento à consciência linguística. - Contextualização do <i>input</i> linguístico.

		<p>de <i>vision boards</i> disponíveis nos <i>slides</i> de 40 a 44.</p> <p>- Orientar aos alunos que, no prazo de duas semanas, deverão criar e apresentar seus próprios <i>vision boards</i>, seguindo os três passos disponíveis nos <i>slides</i> de 45 a 49.</p> <p>- O passo a passo deverá ser disponibilizado nos grupos de <i>WhatsApp</i> das turmas, em uma folha impressa a ser afixada no quadro de recados das salas, além de ser publicado no portal acadêmico para consulta dos discentes.</p>			<p>- Promoção da autonomia do aprendiz.</p> <p>- Garantia da relevância social.</p>
<p>Fechamento Homework</p> <p><i>Slide 50</i></p>	2min	- Pedir aos alunos que, em casa, elaborem uma lista com 10 frases relacionadas a sonhos/metasp que desejam alcançar no futuro, utilizando a estrutura “ <i>I will + verb</i> ”. Eles deverão apresentá-la no início da próxima aula.	P/A	- A listagem proposta deverá ser utilizada pelos alunos como um planejamento inicial para a execução do projeto.	<p>- Maximização das oportunidades para aprendizagem.</p> <p>- Promoção da autonomia do aprendiz.</p>

Plano de aula 3

Tema: *Hopes and Dreams*

Objetivos gerais: Reforçar a estrutura gramatical estudada na unidade didática, além de trabalhar as habilidades de escuta e fala na língua-alvo, e promover discussões que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico e cultural dos discentes.

Nível: Iniciante/Básico (A1/A2)

Tempo: 50 minutos

Recursos necessários: projetor e computador
Slides: http://bit.ly/unidade_didatica_future

Etapa	Tempo	Procedimentos	Padrões de interação⁴⁷	Objetivos	Pontos principais do pós-método
Produção Warm-Up Slides 51-52	11min	<ul style="list-style-type: none"> - Utilizando a atividade indicada como <i>homework</i> na aula anterior, orientar os alunos a compartilharem suas listas relacionadas aos seus sonhos/metapas para o futuro em duplas. - Colocar-se à disposição para orientar os discentes e ajudar na elaboração de frases para o desenvolvimento do projeto. 	P/A A/A A/P	<ul style="list-style-type: none"> - Proporcionar aos alunos uma oportunidade para que possam comparar e conhecer as metas dos colegas e estruturar o conteúdo de seus <i>vision boards</i>. - Desenvolver uma atividade de <i>peer review</i>, promovendo a aprendizagem colaborativa. 	<ul style="list-style-type: none"> - Maximização das oportunidades para aprendizagem. - Facilitação da interação negociada. - Contextualização do <i>input</i> linguístico. - Integração das competências linguísticas.
Etapa 1 Etapa 1 Pre-Listening Problematização Slide 53	6min	<ul style="list-style-type: none"> - Orientar os alunos de que assistirão a um minidocumentário sobre adolescentes compartilhando seus medos e sonhos. - Na sequência, fazer a seguinte pergunta para que os alunos, em duplas, discutam: <i>How similar do you think their fears and dreams will be to yours?</i> - Após 3 minutos de discussão, realizar uma dinâmica de <i>brainstorming</i> sobre 	P/A A/A A/P	<ul style="list-style-type: none"> - Promover uma atividade de discussão com a turma com o objetivo de fomentar o pensamento crítico e o desenvolvimento social e cultural dos alunos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Facilitação da interação negociada. - Minimização de incompatibilidades perceptivas. - Promoção da autonomia do aprendiz. - Expansão da consciência cultural.

⁴⁷ As abreviações na coluna denominada “Padrões de interação” são representadas por P para o professor e A para aluno.

		possíveis similaridades.			
Etapa 2 Listening Prática Slides 54-69	16min	<p>- O vídeo foi dividido em trechos para proporcionar aos alunos momentos de reflexão e oportunidades para processarem as informações.</p> <p>- No <i>slide</i> 54, antes de exibir o primeiro trecho, o professor pergunta aos alunos:</p> <p><i>What does Alfie like doing?</i></p> <p>- Em seguida, trabalhar as opções de resposta. Caso os alunos não entendam, utilizar a tradução das palavras e/ou expressões.</p> <p>- O professor exibe o vídeo com a legenda em inglês.</p> <p>- Em duplas, os alunos discutem brevemente a resposta, e o professor verifica com a turma a opção correta.</p> <p>- Repetir a mesma dinâmica com os trechos disponíveis nos <i>slides</i> de 55 a 69.</p>	P/A A/P A/A	<p>- Trabalhar as habilidades de escuta e compreensão da língua inglesa, além de proporcionar aos alunos o contato com diversos sotaques de falantes da língua inglesa ao redor do mundo.</p>	<p>- Facilitação da interação negociada</p> <p>- Minimização de incompatibilidades perceptivas.</p> <p>- Ativação das intuições heurísticas.</p> <p>- Contextualização do <i>input</i> linguístico.</p> <p>- Integração das competências linguísticas.</p> <p>- Garantia da relevância social.</p> <p>- Expansão da consciência cultural.</p>
Etapa 3 Post-Listening Slide 70	9min	<p>- Orientar os alunos a debaterem, em duplas, as seguintes perguntas:</p> <p><i>Do you have similar</i></p>	P/A A/A A/P	<p>- Promover outra atividade de discussão com a turma com o objetivo de fomentar o</p>	<p>- Maximização das oportunidades para aprendizagem.</p> <p>- Promoção da autonomia do</p>

		<p><i>fears?</i></p> <p><i>Do you have similar dreams?</i></p> <p><i>What do you think will happen to these teenagers?</i></p> <p>- Após 4 minutos de discussão, realizar uma dinâmica de brainstorming sobre a percepção dos alunos em relação aos adolescentes do vídeo.</p>		<p>pensamento crítico e o desenvolvimento social e cultural dos alunos.</p>	<p>aprendiz.</p> <p>- Garantia da relevância social.</p> <p>- Expansão da consciência cultural.</p>
<p>Wrap-up Homework</p> <p>Slides 71-75</p>	8min	<p>- Revisar com os alunos o passo a passo que eles deverão seguir para executarem o projeto a ser apresentado na aula seguinte.</p>	<p>P/A</p> <p>A/P</p>	<p>- Proporcionar aos alunos o desenvolvimento de um projeto que estimulará o uso da língua inglesa em um contexto autêntico, além de desenvolver suas autonomias.</p>	<p>- Maximização das oportunidades para aprendizagem.</p> <p>- Promoção da autonomia do aprendiz.</p>

Plano de aula 4

<p>Tema: <i>Presentation Day</i></p> <p>Objetivos gerais: Promover a utilização da habilidade de fala em língua inglesa e proporcionar uma aula que oportunize o desenvolvimento do pensamento crítico, cultural e social dos alunos.</p> <p>Nível: Iniciante/Básico (A1/A2)</p> <p>Tempo: 50 minutos</p> <p>Recursos necessários: projetor e computador</p> <p>Slides: http://bit.ly/unidade_didatica_future</p>

Etapa	Tempo	Procedimentos	Padrões de interação ⁴⁸	Objetivos	Pontos principais do pós-método
<p>Introdução Warm-Up</p>	8min	<p>- Revisar indutivamente a</p>	P/A	<p>- Revisar a estrutura</p>	<p>- Maximização das oportunidades para</p>

⁴⁸ As abreviações na coluna denominada “Padrões de interação” são representadas por P para o professor e A para aluno.

<p>Slides 76-83</p>		<p>estrutura gramatical “<i>will + verb</i>” para os pronomes He, She e It por meio dos <i>slides</i> de 77 a 83.</p> <p>- Num primeiro momento, mostrar apenas a imagem do <i>slide</i> 77 e pedir que os alunos a descrevam.</p> <p>- Em seguida, exibir a pergunta.</p> <p><i>Will he have many friends?</i></p> <p>- Pedir aos alunos que, em pares, discutam brevemente a pergunta. Em seguida, mostrar a resposta e pedir que a repitam.</p> <p>- Repetir o procedimento com cada um dos exemplos apresentados nos <i>slides</i> de 78 a 83 e reforçar que os alunos deverão utilizar a mesma estrutura do primeiro exemplo para as próximas questões.</p>	<p>A/P</p> <p>A/A</p>	<p>gramatical dedutivamente, com foco na oralidade.</p> <p>- Trabalhar a construção léxica dos alunos.</p> <p>- Propiciar a prática da fala na língua-alvo antes que os alunos que optaram por apresentar em sala se apresentem, visando assim reduzir um possível nível de ansiedade mais elevado.</p>	<p>aprendizagem.</p> <p>- Facilitação da interação negociada.</p> <p>- Ativação das intuições heurísticas.</p> <p>- Fomento à consciência linguística.</p>
<p>Projeto Output</p> <p>Slide 84</p>	<p>32min</p>	<p>- Orientar os alunos que as apresentações em sala serão intercaladas com as apresentações em vídeo, e permitir aos alunos escolherem se desejam se apresentar antes ou depois da exibição dos vídeos.</p> <p>- Desenvolver a dinâmica das apresentações de</p>	<p>P/A</p> <p>A/P</p> <p>Aluno sozinho</p>	<p>- Praticar as habilidades de apresentação e fala em língua inglesa.</p> <p>- Promover uma atividade na qual os alunos possam exercer sua autonomia e serem protagonistas de seu próprio aprendizado.</p>	<p>- Ativação das intuições heurísticas.</p> <p>- Fomento à consciência linguística.</p> <p>- Contextualização do <i>input</i> linguístico.</p> <p>- Integração das competências</p>

		acordo com a decisão tomada consensualmente pela turma.			linguísticas. - Promoção da autonomia do aprendiz. - Expansão da consciência cultural.
Fechamento Avaliação & Feedback <i>Slide 85</i>	10min	- Orientar os alunos a debaterem as seguintes perguntas em duplas: <i>How did you feel thinking about your future?</i> <i>Did you have fun creating a vision board?</i> <i>What surprised you about your classmates' goals?</i> - Após 4 minutos de discussão, realizar uma dinâmica de brainstorming sobre as percepções dos alunos.	P/A A/A A/P	- Promover uma atividade de discussão com a turma visando fomentar o pensamento crítico e o desenvolvimento social e cultural dos alunos.	- Maximização das oportunidades para aprendizagem. - Promoção da autonomia do aprendiz. - Garantia da relevância social. - Expansão da consciência cultural.

Como supramencionado, a unidade didática, apesar de ter sido pensada para as duas turmas do primeiro ano do Ensino Médio de um Instituto Federal do interior de Minas Gerais, podem ser reformuladas e ajustadas para serem aplicadas em outros contextos e anos escolares, levando-se sempre em conta as necessidades, características e especificidades dos alunos. As colunas que mostram os princípios dos pós-método podem auxiliar o professor a pensar, conscientemente, nos aspectos que podem ser abordados em sala, permitindo um olhar claro sobre os objetivos a serem cumpridos e contribuir para a seleção e utilização de métodos, abordagens e técnicas que sejam mais significativos ao seu contexto educacional.

6 Considerações finais

O presente trabalho teve como objetivo criar a proposta de uma unidade didática para os primeiros anos do Ensino Médio de um Instituto Federal do interior de Minas Gerais. Em um primeiro momento, delinearam-se as concepções de métodos, abordagens e técnicas para o ensino da língua inglesa. Ademais, buscou-se localizar temporalmente e selecionar os principais métodos que, por décadas, disputaram a posição de método ideal ou funcional para todos os tipos de alunos na aprendizagem de uma língua. Entretanto, é em propostas como a de Prabhu (1990) para um método eclético, com a quebra de paradigmas e discussões em relação aos contextos de ensino, que a abordagem para além dos métodos começa a ganhar destaque. Desse modo, Kumaravadivelu (2006) propõe a reconfiguração do relacionamento entre os teóricos e os professores que colocam o método em prática. Ao defender o desprendimento da centralização de poder vindo de especialistas que muitas vezes não conhecem a realidade do ambiente de sala de aula, Kumaravadivelu (2001) propõe que a pedagogia do pós-método seja baseada em três parâmetros pedagógicos: a particularidade, a praticidade e a possibilidade.

Nesse contexto, o acompanhamento das aulas presenciais na instituição de ensino foi fundamental para possibilitar a estruturação de dinâmicas de ensino que considerassem a particularidade dos grupos de alunos e do professor, os quais demandam um conjunto específico de objetivos inseridos em um cenário institucional atrelado a questões sociais e culturais que refletem também diretamente na pedagogia da possibilidade. Além disso, há espaço para que o educador possa fazer adaptações nos planos de aula de acordo com as necessidades e conhecimentos teóricos, se assim desejar aplicá-los.

Em síntese, embora a unidade didática aqui apresentada seja estruturada para uma realidade específica, parâmetros norteadores em sua estruturação podem e devem ser levados em consideração para o desenvolvimento de aulas de ensino de língua estrangeira baseadas em propostas de atividades que promovam a autonomia, criticidade, criatividade, desenvolvimento de competências linguísticas de forma integrada e ativação das intuições heurísticas. Ademais, percebe-se, como defendido por Jófili (2002), que é primordial que o aluno passe a assumir a posição de protagonista de seu próprio aprendizado, e o professor tenha a função de mediador e facilitador desse processo.

Finalmente, é importante destacar que os materiais e planos de aula desenvolvidos e aqui apresentados estão disponíveis para serem utilizados no ensino de inglês. Ressaltamos que eles podem e devem ser adaptados conforme as necessidades e contextos específicos das

salas de aula por educadores de outras instituições que desejem incorporá-los em suas práticas pedagógicas. Sendo assim, é válido ressaltar que nosso compromisso com a disseminação do conhecimento gerado não se limitará às páginas deste trabalho. Temos o intuito de compartilhar nossas reflexões em eventos acadêmicos, publicações e outros fóruns de discussão, a fim de contribuir para a disseminação das estratégias e perspectivas delineadas.

Como professor e aluno, esta pesquisa teve um significado profundo para mim, pois me fez reconhecer que, de várias formas, eu já aplicava os princípios do conceito do pós-método em minhas práticas pedagógicas, mesmo antes de estar plenamente consciente disso. O trabalho reforçou ainda a importância da reflexão sobre nossas abordagens educacionais e, ao mesmo tempo, inspira a continuar explorando novas maneiras de aprimorar os processos de ensino-aprendizagem da sala de aula de língua inglesa.

7 Referências

ANTHONY, E. M. **Approach, Method and Technique**. ELT Journal, 17(2), 1963.

BROWN, H. D. **Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy**. 2. ed. New York: Longman, 2001.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference**. Disponível em: <<https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale/>>. Acesso em: 14 ago. 2023.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia - saberes necessários à prática educativa**. 67. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HARMER, J. **The Practice of English Language Teaching**. 5. ed. Pearson Longman, 2015.

HOWATT, A. **A History of English Language Teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1984.

JÓFILI, Z. Piaget, Vygotsky, Freire e a construção do conhecimento na escola. **Educação: Teorias e Práticas**, ano 2, nº 2, Recife: Universidade Católica de Pernambuco, dez. 2002, p. 191-208.

KELLY, L. G. **25 Centuries of Language Teaching**. Rowley, Massachusetts: Newbury House Publishers, 1969.

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

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. TESOL Quarterly. 35. 10.2307/3588427, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Understanding language teaching: from method to postmethod**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2006.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 2008.

MACEDO, P. H. H. de. **Para além do método: a perspectiva do Pós-Método no ensino de língua inglesa em uma turma regular de 2º ano do Ensino Fundamental**. Orientador: Profa. Dra. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim. 2020. 154 folhas. Dissertação (Mestrado) – Letras, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MICCOLI, L. **Aproximando teoria e prática para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2013.

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

PAIVA, V. L. M. de O. **Ensino de língua inglesa no Ensino Médio: teoria e prática**. São Paulo: Edições SM, 2012.

PAIVA, V. L. M. de O. **Aquisição de Segunda Língua**. São Paulo: Parábola, 2014.

PRABHU, N. S. There is no best method - Why? **TESOL Quarterly** Vol 24: 2, 1990. Disponível em: <<http://neltachoutari.pbworks.com/f/There+is+no+best+method.pdf>>. Acesso em: 18 jul. 2023

RICHARDS, J. C., RODGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching**. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

TRILLING, B., FADEL, C. **21st Century Skills: Learning for Life in Our Times**. San Francisco: Jossey-Bass, 2009.

VILAÇA, M. L. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, p. 73-88, jul./set. 2008. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/marcio.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2023.

WALLERSTEIN, N., AUERBACH, E. **Problem-Posing at Work: Popular Educator's Guide**. Edmonton, Alberta: Grass Roots Press, 2004.

