



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAIBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES**

ROBERTO SANDRO DE MELO SANTOS

**OS MÉTODOS CONVENCIONAIS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A
ERA PÓS-MÉTODO**

Campina Grande-PB, agosto de 2017.

ROBERTO SANDRO DE MELO SANTOS

OS MÉTODOS CONVENCIONAIS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A
ERA PÓS-MÉTODO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao Departamento de Letras e Artes– Curso de Letras – Inglês da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de graduado em Letras.

Orientadora: Prof^ª.Me. Maria da Neves Soares

Campina Grande-PB, agosto de 2017.

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

S273m Santos, Roberto Sandro de Melo
Os métodos convencionais de ensino de línguas estrangeiras e a era pós-métodos [manuscrito] / Roberto Sandro de Melo Santos. - 2017.
27 p.

Digitado.
Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras inglês) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Educação, 2017.

"Orientação: Profa. Ma. Maria das Neves Soares, Departamento de Letras e Artes".

1.Práticas pedagógicas. 2. Pós métodos. 3. Língua estrangeira. I. Título.

21. ed. CDD 372.6521

ROBERTO SANDRO DE MELO SANTOS

OS MÉTODOS CONVENCIONAIS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E A
ERA PÓS-METODO

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao
Departamento de Letras e Artes, Curso Língua
Inglês da Universidade Estadual da Paraíba,
como requisito parcial à obtenção do título de
graduado em Letras.

Aprovado em: 09/08/17

BANCA EXAMINADORA

Maria das Neves Soares 9,0
Profª. Me. Maria das Neves Soares (Orientadora)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Karyne Soares Duarte Silveira 9,0
Profª. Me. Karyne Soares Duarte Silveira.
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Paulo Alberto Marques 9,0
Profª. Esp. Paulo Alberto Marques
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

A Deus, que nunca cansou de me ouvir,
principalmente nos momentos mais difíceis de
minha vida. Sei também que Ele nunca me
deixará só, apesar de minhas falhas, DEDICO.

AGRADECIMENTOS

Aos grandes amores da minha vida, meus filhos, Roberto Sandro Pereira Melo e Yohanna Larissa Mendonça Santos, pessoas que, além de Deus, dedico esta formação e agradeço de coração por não terem sido motivo de interromper a realização deste sonho e por me apoiarem com suas palavras de incentivo;

A todos meus familiares, em especial, a minha mãe que, mesmo longe, torceu muito por mim para a realização desse curso;

À professora Maria das Neves Soares, que, além de orientadora, foi uma grande amiga, que com muita paciência abdicou-se de momentos dedicados ao seu lar, para me orientar e me incentivar nos momentos de dificuldades que encontrei;

A todos os professores e professoras da UEPB – Universidade Estadual da Paraíba, que me acompanharam que participaram, direta ou indiretamente, desta longa trajetória na minha formação.

Enfim, aos que, no decorrer desta minha formação acadêmica, contribuíram de forma considerável para meu desenvolvimento intelectual.

A todos, o meu muito obrigado!

“Se não fosse imperador, desejaria ser professor. Não conheço missão maior e mais nobre que a de dirigir as inteligências jovens e preparar os homens do futuro”.

D. Pedro II

SUMÁRIO

RESUMO	7
1. INTRODUÇÃO	7
2. Um breve relato dos métodos de ensino	10
2.1 O Método de Gramática-Tradução-MGT ou Método Tradicional – MT(Grammar Translation Method).....	10
2.2 O Método Direto – MD (Direct Method)	12
2.3 O Método Audiolingual – MA (Audio-lingual Method).....	13
2.4 O Método Sugestopédico (Suggestopedia).....	15
2.5 Resposta Física Total - RFT (Total Physical Response).....	16
2.6 O Método Silencioso - MS (The Silent Way).....	16
2.7 Método Comunitário de Aprendizagem de Língua - CAL (Community Language Learning)	17
2.8 A Abordagem Comunicativa – AC (Communicative Approach).....	18
3 A ERA PÓS-MÉTODO	20
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
ABSTRACT	26
REFERÊNCIAS	26

RESUMO

Nos últimos dois séculos, estudiosos desenvolveram inúmeras pesquisas em busca de um método que ajudasse as pessoas a aprender uma segunda língua ou língua estrangeira. O resultado foi uma série de métodos, que foram surgindo, um após o outro, até os anos 80. Hoje, a produção de métodos parece estar esgotada, uma vez que não houve introdução de nenhum método novo. Por esse motivo, os linguistas afirmam que chegamos ao que eles denominam de era pós-método. Portanto, o objetivo deste trabalho é fornecer uma visão geral dos principais métodos usados no ensino de línguas e definir a era pós-método. Desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica fundamentada, principalmente, nos estudos de Brown (1994, 2007), Kumaravadivelu (2006), Larsen-Freeman (2000) e Richards e Rodgers (1996, 2001). Esperamos que esta pesquisa ajude os professores de línguas estrangeiras a serem autônomos para desenvolver uma pedagogia voltada para as necessidades e objetivos dos aprendizes.

Palavras – chave: Ensino. Língua estrangeira. Método. Era pós-método.

1. INTRODUÇÃO

Educar é um caminho de mão dupla por essa razão, não podemos desconsiderar os conhecimentos que perpassam na vida de todos. Assim, sempre teremos algo a dar e receber porque o ensino é vida, é movimento e desse modo, os professores assim como alunos são importantes no processo de ensino e aprendizagem. O educador é apenas um mediador da construção do conhecimento, que troca suas experiências de vida com seus educandos. Ambos aprendem e dividem fatores que não estão apenas impressos nas páginas de um livro, mas também, questões relacionadas com o conhecimento de mundo de cada um, bem como com o sentimento fraternal e emocional. São essas descobertas que aproximam o aprender e ensinar do escutar e ouvir.

Freire (1996, p. 21) define a arte de ensinar da seguinte forma: “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção.” Neste sentido, o professor deve criar condições para que os aprendizes participem ativamente do aprendizado, descobrindo, fazendo, testando, comparando, criando e discutindo, na construção do seu próprio saber.

Alguns alunos demoram, muitas vezes, anos para aprender uma segunda língua, o que pode causar frustração a eles próprios e aos professores. Outros apresentam aversão à aprendizagem de uma Língua Estrangeira (LE). Esse desestímulo ou aversão pode estar relacionado com as estruturas de ensino de algumas instituições educacionais que não propiciam um ambiente favorável e didático para que os alunos percamos o bloqueio que os impede de desenvolver suas habilidades básicas na LE.

Almeida Filho (2005), ao fazer um diagnóstico das condições de ensino de LE nas escolas paulistas, lista problemas que se repetem por todo o país. São eles:

Ensino desvinculado da realidade do aluno. Ensino fortemente gramatical, formalista, com pouca ênfase no uso da língua em atividades relevantes. Ambiente pobre de sala de aula com poucos materiais e pouco aproveitamento dos materiais existentes. (ALMEIDA FILHO *op. cit.*, p.70)

Dessa forma, compreendemos que o papel do educador exige que ele, a partir da necessidade do aluno e do ambiente onde vive, crie seu próprio estilo de ensinar. O professor deve adotar abordagens e técnicas eficientes para conduzir os alunos no processo de ensino-aprendizagem e utilizar atividades onde seu maior foco seja o aluno. Dessa forma, ensinar, passa ser um ato agradável e, por conseguinte, mais fácil de realizar.

Aprender e ensinar uma segunda língua deve ser um ato de envolvimento, onde todos os aspectos de estudos devem voltar-se ao que se objetiva. O foco não deve ser apenas no estudo dos sistemas da língua ou no desenvolvimento de habilidades básicas, mas implica na aceitação dos costumes e cultura dos falantes nativos e no uso de estratégias sociais de interação com o outro.

A escolha por esse tema partiu dos relatos de alguns professores de Língua Inglesa (LI) do ensino médio da rede estadual de ensino nas escolas de Campina Grande. Na hora do intervalo, estes professores, em tom de desabafo, confessavam suas preocupações relativas aos métodos de ensino aplicados, pois não eram eficazes, ou seja, não traziam resultados satisfatórios. Necessitavam, portanto, de autonomia para desenvolverem seus próprios métodos, adequando-os a cada tipo de situação, perfil discente e conteúdo a ser ministrado.

Atualmente, estamos passando por uma grande reformulação no ensino médio brasileiro no qual, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC- BRASIL, 2013), define as competências e objetivos de aprendizagem nas quatro áreas do conhecimento: linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas.

Porém, essas mudanças nos levam a fazer vários questionamentos, dentre eles: Como os alunos podem concentrar-se nas aulas diante de tantos atributos tecnológicos, tais como: aplicativos para mensagens, jogos, músicas, dentre outros? As atividades cognitivas mudaram também? Os aprendizes de hoje aprendem diferentemente de outras gerações?

Para responder essas indagações, é preciso refletir sobre o relacionamento entre tecnologia e educação. A sala de aula contemporânea vem passando por uma acelerada transformação, diante do rápido desenvolvimento dos meios de informação e comunicação.

Por esse motivo, os professores precisam sempre encontrar formas para adaptarem-se a essas novas mudanças que, de certa forma, tornam-se uma constância quando trabalhamos com educação. Sendo assim, a busca do saber e aprender faz-se necessária todo tempo.

Algumas atividades já estão indo além da sala de aula, pois muitos professores procuram criar blogs, salas de estudos e postagem em redes sociais. Diante dessa possibilidade virtual, os alunos buscam novas formas de pesquisar, tendo acesso a uma gama de informações que possibilitem ampliar seus conhecimentos.

Atualmente, os alunos desenvolvem uma maneira de interagir com outros alunos, mesmo que a distância, através de sala de bate-papo, blogs, quiz entre outros. Alguns anos atrás quando a tecnologia parecia está bem distante da sala de aula, os alunos eram condicionados a somente adquirir conhecimentos (*input*) e/ou responder o que havia aprendido durante as aulas, através de exercícios.

Prensky (2001, p.1-6) nos explica que: “os alunos que já cresceram na era tecnológica são chamados de nativos digitais. Eles passaram suas vidas inteiras em contato com computadores, videogames, músicas digitais, brinquedos, Internet, Twiter, Facebook¹”. (tradução nossa)

Assim, podemos entender que os alunos que nasceram nesta época desenvolvem um senso cognitivo diferenciado, pelo fato de terem uma rápida capacidade de dominar qualquer novidade tecnológica. Portanto, está surgindo uma nova forma de pensar e aprender que deve ser considerada pelos professores na escolha das metodologias de ensino.

“Não existe o melhor método, como também, nenhum método que seja o melhor para um determinado contexto” (PRABHU, 1990 *apud* MCKAY, 2002, p. 116). Nesta perspectiva, cabe ao professor fazer os ajustes que são necessários a sua situação de ensino. Ademais, as salas de aula devem estar sempre abertas às novas abordagens, técnicas e procedimentos de ensino, não apenas prescritas por outros, mas criadas pelo professor, a partir de sua própria experiência de ensino.

Esta pesquisa tem o intuito de fazer um percurso histórico sobre os principais métodos de ensino de língua e mostrar as considerações de Kumaravadivelu (2006) sobre a era pós-método. Caracteriza-se, portanto, como de cunho bibliográfico, que segundo Oliveira (2007, p. 69), leva o pesquisador a fazer uma consulta de “documentos de domínio científico tais como livros... e artigos científicos ... que tratem do tema abordado.”

Os principais teóricos consultados são: Brown (1994, 2007); que mostra uma importante visão sobre a relevância dos métodos de ensino e suas potencialidades.

¹ Students who have grown up in the technological age are called digital natives. They spent their entire lives in contact with computers, video games, digital music, toys, the Internet, Twiter, Facebook

Kumaravadivelu (2006), que conceitua a era pós-método e fornece informações essenciais sobre esta pedagogia; Larsen-Freeman (2000), que apresenta uma demonstração prática dos métodos em sala de aula; e, por fim, Richard e Rodgers (1986, 2001), que fazem uma análise sistemática dos principais métodos utilizados no ensino de LE.

Esta pesquisa divide-se em duas sessões. Primeiramente, apresentaremos um breve relato dos principais métodos utilizados no ensino de LE. Em seguida, abordaremos a era Pós-Método.

2. Um breve relato dos métodos de ensino

Vários métodos de ensino de língua foram criados, alguns foram modificados, outros aperfeiçoados e adaptados, a partir dos métodos que já existiam. Assim, novas teorias surgiram e começaram as dificuldades dos professores em abordar um método como norteador metodológico. Segundo Brown (2007), os professores precisam estar bem informados sobre os pontos fracos e fortes de cada método para decidirem quando usá-los ou não, dependendo do seu contexto de ensino.

Assim, é essencial que os professores estejam atentos às necessidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem pela possibilidade de haver deficiências no método adotado. Portanto, é de competência dos educadores desenvolverem meios que possibilitem a aplicação de uma pedagogia capaz de atender a realidade de suas salas de aula. Prabhu (1990, *apud* MCKAY, 2002 p. 116) chama esta habilidade de senso de plausibilidade (*sense of plausibility*), que é esta capacidade que o professor desenvolve de refletir sobre seu contexto pedagógico e, a partir de sua experiência de ensino, promover as mudanças e os ajustes necessários.

Dentre os métodos mais conhecidos estão: o Método de Gramática e Tradução, o Método Direto, o Método Audiolingual,¹ Método Sugestopédico¹, o Método Resposta Física Total, o Método Silencioso, o Método Comunitário de Aprendizagem de Língua² e a Abordagem Comunicativa. No próximo tópico, iremos discorrer sobre estes métodos de ensino de LE.

2.1 O Método de Gramática-Tradução-MGT ou Método Tradicional – MT(Grammar Translation Method)

¹ Esta terminologia foi usada por Silveira (1999, p.93)

² (*ibid.*, p.88)

Em meados do século XIX, surgiu o Método da Gramática-Tradução, também conhecido como Método Tradicional. O objetivo deste método era trabalhar as línguas clássicas como o latim e o grego através da leitura e tradução de textos literários. O desenvolvimento da habilidade de leitura servia para que os alunos pudessem conhecer a cultura da língua estrangeira.

Os alunos também desenvolviam a habilidade de traduzir de uma língua para outra, o que poderia ser obtido pela tradução literal e pela busca das similaridades entre a primeira e a segunda língua. Uma tradução bem sucedida servia como um critério importante para medir positivamente o desempenho do aluno na LE (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.15). O hábito de promover a tradução literal de textos em LE ainda é praticado em muitas salas de aula.

A gramática era ensinada de forma dedutiva, isto é, professores explicavam as regras e os alunos tentavam aplicá-las por meio de exercícios gramaticais tradicionais. Esta forma de ensino de gramática ainda é utilizada nos dias atuais. Segundo Prator e Celce-Murcia (1979, *apud* BROWN, 2007 p. 19), as principais características do Método de Gramática e Tradução são as seguintes:

1. As aulas são ministradas na língua materna dos alunos e há pouco uso da língua alvo;¹
2. O vocabulário é ensinado através de listas de palavras totalmente descontextualizadas;²
3. São dadas explicações longas e detalhadas sobre itens gramaticais complexos;³
4. A gramática fornece as regras para juntar palavras, e as instruções [do professor] geralmente se concentram na forma e inflexão das palavras;⁴
5. Os alunos já fazem leitura de textos clássicos a partir dos estágios iniciais de aprendizagem;⁵
6. Dá-se pouca atenção ao conteúdo dos textos, pois eles servem principalmente para exercício de análise gramatical;⁶
7. Os únicos exercícios estruturais são traduções de sentenças desconexas, da língua alvo para a língua materna do aluno;⁷

¹ Classes are taught in the mother tongue, with little active use of the target language.

² Much vocabulary is taught in the form of lists of isolated words.

³ Long elaborate explanations of the intricacies of grammar are given.

⁴ Grammar provides the rules for putting words together, and instruction often focuses on the form and inflection of words.

⁵ Reading of difficult classical texts is begun early.

⁶ Little attention is paid to the content of texts, which are treated as exercises in grammatical analysis.

⁷ Often the only drills are exercises in translating disconnected sentences from the target language into the mother tongue.

8. Pouca ou nenhuma atenção é dispensada à pronúncia.⁸3

As características acima citadas não privilegiam o desenvolvimento da habilidade comunicativa dos aprendizes, porém algumas escolas ainda difundem este método até os dias atuais. Brown (2007, p. 19) afirma que esta situação ocorre porque, primeiramente, tal método não exige grande habilidade por parte do professor e, além disso, é muito fácil formular e corrigir avaliações que se baseiam em regras gramaticais e traduções.

Larsen-Freeman (2000, p.11) afirma que este método baseia-se no princípio de que o exercício de aprender uma língua estrangeira seria benéfico para o aprendiz, pois ampliaria sua capacidade intelectual e mental, mesmo que nunca precisasse usá-la.

O professor tem um papel tradicional: é a autoridade máxima que domina o conhecimento na sala de aula e os alunos seguem, passivamente, o que o professor diz. (LARSEN-FREEMAN, *op. cit.*, p. 17). No próximo tópico, abordaremos o Método Direto.

2.2 O Método Direto – MD (Direct Method)

O Método Direto surgiu no início do século XX como resposta às novas necessidades de preparar os alunos para usar oralmente a Língua Estrangeira. O termo “direto” refere-se ao acesso direto ao sentido sem intervenção da tradução, de forma a fazer com que o aprendiz pensasse diretamente na Língua Estrangeira (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 23). O MD enfatiza o uso da língua como sua principal característica em sala de aula. De acordo com Richards e Rodgers (1986, pp. 9-10), os princípios do Método Direto podem ser resumidos da seguinte forma:

1. As aulas são ministradas exclusivamente na língua alvo (estrangeira aprendida);
2. Apenas palavras e sentenças usadas no cotidiano são ensinadas;
3. A habilidade oral é desenvolvida através de exercícios de perguntas e respostas entre professor e alunos;²
4. A gramática foi ensinada indutivamente;
5. Novo ponto de ensino foi introduzido oralmente;
6. O vocabulário concreto é ensinado por meio de objetos, demonstração e desenhos enquanto o abstrato é ensinado por meio de associação de ideias;

⁸ Little or no attention is given to pronunciation.

² 1.Classroom instruction was conducted exclusively in the target language, 2.Only everyday vocabulary and sentences were taught, 3.Oral communication skills question-and-answer between teachers and students,

7. Ensina-se principalmente a fala e a compreensão auditiva;
8. A pronúncia e o uso da gramática devem ser corretos.³ (Nossa tradução)

Nesta perspectiva, o professor, como transmissor de saberes, utiliza recursos didáticos visuais, tais como: imagens, demonstrações, mímicas, cartazes e outros, tendo como objetivo, evitar a tradução em sala e contornar quaisquer condições onde os alunos possam fazer uso do dicionário. A ideia é que os alunos façam uso constante da língua alvo e se comuniquem como se estivessem vivenciando situações reais. Pois “saber uma língua estrangeira também envolve aprender como os falantes daquela língua vivem” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p.28), Portanto, o aluno aprende a pensar na língua alvo e a exercitar a pronúncia, desde o início do curso.

No MD, o professor é quem direciona as atividades de ensino, mas o aluno tem um papel mais ativo do que no MGT. Para evitar tradução, o professor usa materiais visuais ou mímicas para que o aluno estabeleça uma associação direta entre a língua alvo e o significado (LARSEN-FREEMAN, op. cit., p. 29).

A gramática é trabalhada de forma indutiva, ou seja, o professor apresenta exemplos e os alunos tentam inferir as regras ou fazer generalizações a partir dos exemplos trabalhados. As regras nunca são dadas explicitamente. Outro ponto importante é que este método dá mais ênfase ao ensino de vocabulário do que ao ensino da gramática (*ibid.*).

Segundo Richards e Rodgers (2001, pp. 12-13), o Método Direto fez sucesso nas escolas particulares de ensino de língua nos EUA e Europa, mas sofreu dificuldades na sua aplicação nas escolas públicas de nível secundário, devido aos seguintes problemas: falta de professores nativos e/ou fluentes na LE, curto espaço de tempo para a prática de conversação, grande número de alunos em sala, uso exclusivo da língua alvo, entre outros. A seguir, faremos uma descrição do método Audiolingual.

2.3 O Método Audiolingual– MA (Audio-lingual Method)

Esse método destina-se ao desenvolvimento da oralidade. Chamado também de “método do exército” pelo seguinte fato: quando entraram na guerra, em meados de 1943, os americanos precisavam, com urgência, de falantes fluentes em vários idiomas para fins militares. O objetivo era saber o que os inimigos conversavam em suas trocas de mensagens.

⁵4.grammar was taught inductively, 5.New teaching points were introduced orally, 6.Concrete vocabulary was taught through demonstration, objects, and pictures; abstract vocabulary was taught by association of ideas, 7.Both speech and listening comprehension were taught, 8.Correct pronunciation and grammar were emphasized.

Mais tarde, esse método teve o nome modificado para “método áudio-lingual”, onde a língua é vista como um conjunto de hábitos (RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 50).

Esta metodologia tem como base o foco na linguagem oral e no desenvolvimento da capacidade auditiva, com pouca ênfase no desenvolvimento da capacidade escrita. Os alunos são estimulados pelo professor a um processo mecânico de exercícios estruturais e de perguntas e respostas. Seus pressupostos teóricos baseiam-se nos princípios da linguística estrutural (FRIES, 1945 *apud* LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 35) que concebe o aprendizado de uma língua como o domínio efetivo de seus elementos estruturais, isto é, fonemas, morfemas, vocabulário e sentenças. A teoria estruturalista se une a teoria comportamentalista de Skinner (1957 *apud* LARSEN-FREEMAN, *op. cit.*, p. 35) que afirma que a aprendizagem acontece através do desenvolvimento de hábitos linguísticos através de estímulos, respostas e reforço. Segundo Richards e Rodgers (2001, p. 57), as principais características do Método Audiolingual são as seguintes:

1. O aprendizado da LE acontece através de um processo mecânico de formação de hábitos que envolvem respostas corretas, memorização de diálogos e repetição exaustiva de exercícios estruturais (*drills*) para reduzir erros;
2. A LE deve ser primeiramente apresentada em sua forma falada, antes da forma escrita, devido à crença de que essa seja a base para o desenvolvimento das outras habilidades linguísticas;
3. A gramática é ensinada de forma indutiva, através de exercícios (*drills*) que fazem com que os alunos estabeleçam analogias sobre as estruturas trabalhadas em diferentes contextos;
4. As palavras só têm significado real quando inseridas num contexto linguístico ou cultural e não quando estão isoladas.

Nesta perspectiva, a apresentação de novas estruturas e vocabulário é feita por meio de diálogos artificiais e pré-estabelecidos, porém, bem elaborados. A finalidade dos diálogos, que são aprendidos por imitação e repetição, é oferecer aos aprendizes uma visão mais ampla do contexto e do uso da estrutura da língua alvo. Os exercícios estruturais, *drills*, são considerados atividades centrais de prática de uso da língua.

O professor serve de modelo para os alunos que imitam seu comportamento linguístico. Logo, “o professor é como o líder de uma orquestra: conduz, orienta e controla o desempenho dos seus alunos” (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 45).

O Método Audiolingual foi muito usado no ensino de LE na década de 1960, mas depois sofreu inúmeras críticas de psicólogos e linguistas que defendiam a teoria cognitivista, principalmente, a de Chomsky (1966 *apud* RICHARDS e RODGERS, 2001) que não aceitou

a visão de aquisição da linguagem dos proponentes da teoria comportamentalista. Para os cognitivistas, a aquisição da linguagem acontece através de processos mentais. Isto é, o falante de uma língua já nasce com uma capacidade inata de aquisição da linguagem. Segundo essa corrente, na mente do falante existe uma “gramática natural” que o habilita a reconhecer as regras de uma língua que são finitas. Assim, uma vez dominadas estas regras, ele desenvolverá a capacidade de criar um número infinito de sentenças. É o que Chomsky (1959 *apud* HARMER, 1994) denomina de competência (domínio das regras) e desempenho (criação de sentenças). O processo de aprendizagem é visto como “decorrente da aquisição destas regras e não como formação de hábitos” (SILVEIRA, 1999, p. 48).

Após o domínio do Audiolingualismo no ensino de línguas, surgiram métodos chamados de “alternativos” (RICHARDS e RODGERS, 2001, p.73), ligados às teorias humanísticas (HARMER, 1994). Estas abordagens concebem o aprendiz como um todo, isto é, considera suas emoções e investe no desenvolvimento de atitudes positivas para aprendizagem. A seguir, abordaremos os métodos humanísticos.

2.4 O Método Sugestopédico (Suggestopedia)

Criado em meados dos anos 70, o Método Sugestopédico, aplicação da sugestologia à pedagogia (LARSEN-FREEMAN, 2000), teve como seu idealizador o psicoterapeuta búlgaro Georgi Lozanov. Este método baseia-se no uso de técnicas da yoga e em sessões de relaxamento mental para preparar o aluno para a aprendizagem da LE. Lozanov acredita que as dificuldades que as pessoas apresentam para aprender uma LE estão relacionadas às “barreiras psicológicas”, isto é, medo de cometerem erros, ou de não serem bem sucedidas no aprendizado da LE (OLIVEIRA, 2014, p. 112).

O Método Sugestopédico visa, portanto, acabar com essas barreiras, desbloqueando a mente do aluno, e conseqüentemente, tornando-o apto para a aprendizagem. Para que a aprendizagem ocorra, é necessário o uso de alguns recursos que contribuam para promover um ambiente livre de tensões:

- uso de música (barroca) ambiente;
- ambiente agradável, confortável e descontraído;
- encenação de diálogos;
- uso de dança, canto e jogos;
- sala decorada com cartazes contendo informações gramaticais sobre a LE;

- adoção de novas identidades e profissões na língua alvo;
- leituras de diálogos na LE juntamente com a tradução na língua nativa do aluno;
- domínio de vocabulário e o uso contínuo da língua alvo.

É nesse ambiente sem estresse que os alunos aprendem, de forma passiva, mas prazerosa. O professor é visto como autoridade absoluta, cujo papel é conquistar a confiança do aluno e facilitar a aprendizagem, reduzindo as tensões (OLIVEIRA, 2014). Na sequência, descreveremos o Método Resposta Física Total que enfatiza o desenvolvimento da habilidade oral e o envolvimento físico do aluno na aprendizagem de línguas.

2.5 Resposta Física Total- RFT (Total Physical Response)

Desenvolvido na década 1960, o método Resposta Física Total (RFT) foi criado pelo professor americano de psicologia James Asher (1977 *apud* BROWN, 2007, p. 30) que se baseou na forma como as crianças adquirem a língua materna: primeiramente ouvem os adultos falando e desempenhando ações, antes de desenvolverem a habilidade da fala.

Asher também observou que a sala de aula de LE é um ambiente que pode causar ansiedade nos alunos. Dessa forma, o uso do RFT no ensino de línguas visa expor os alunos a uma grande quantidade de situações auditivas associadas às ações desempenhadas pelo professor e, depois, compreendidas e imitadas pelos alunos. Nesse ambiente, livre de estresse, os alunos só falam a língua alvo quando sentem que estão prontos (BROWN, *op. cit.*, p. 30).

O Método RFT torna a aula de LE movimentada e divertida, mas é mais apropriado para alunos iniciantes por envolver a prática de instruções básicas na língua alvo. Talvez não seja muito eficaz para alunos mais avançados que precisam de um maior aprofundamento na LE. No próximo tópico, falaremos do Método Silencioso.

2.6 O Método Silencioso - MS (The Silent Way)

Desenvolvido na década de 70, o Método Silencioso surgiu como uma oposição ao método áudio-lingual que enfatizava a repetição e memorização (SILVEIRA, 1999, p.89). Seu criador, Caleb Gattegno, destaca o domínio cognitivo na aprendizagem de línguas. Para ele, a aprendizagem é um processo em que o aprendiz ativa seus recursos mentais, isto é sua percepção, consciência, cognição, imaginação, intuição e criatividade (LARSEN-FREEMAN, 2000, p. 54). O foco central do Método Silencioso é levar o aluno a descobrir, resolver

problemas e exercitar sua criatividade, pois o aluno é o principal ator do seu aprendizado. (RICHARDS E RODGERS, 1986, p. 100).

Os principais fundamentos do Método Silencioso, segundo Richards e Rodgers (2001, p. 81) são:

1°. A aprendizagem é facilitada se o aluno é levado a descobrir ou criar e não a lembrar e repetir o que ele aprende;

2°. A aprendizagem é facilitada através do uso de objetos físicos;

3°. A aprendizagem é facilitada pela resolução de problemas, envolvendo o material a ser aprendido.⁴ (Tradução nossa)

O papel do professor é de ajudar o mínimo nas correções, permanecendo a maior parte do tempo em silêncio, para que os alunos prossigam no desafio de resolver as atividades sobre o idioma e alcançar a compreensão.

Diferentemente dos métodos Sugestopédico e RFT, o método Silencioso é totalmente centrado no aluno. O conteúdo é baseado em suas necessidades e o aprendiz é responsável pelo seu próprio aprendizado, sendo assim, ele é autônomo e independente do professor, até mesmo nas correções que devem ser compartilhadas entre os próprios alunos. A seguir, trataremos do Método Comunitário de Aprendizagem de Língua.

2.7 Método Comunitário de Aprendizagem de Língua - CAL (Community Language Learning)

O Método Comunitário de Aprendizagem de Língua surgiu em 1970 e foi desenvolvido pelo psicólogo americano Charles A. Curran. Assim como o MS, o CAL é centrado totalmente na pessoa. Curran, um especialista em técnicas de aconselhamento, baseou-se na psicologia humanística de Carl Rogers para criar um novo método de ensino de línguas que valorizasse os sentimentos e emoções do aprendiz. Como afirmam Richards e Rodgers (2001, p. 90), “...técnicas humanísticas levam em consideração a pessoa como um todo, incluindo suas emoções e sentimentos (seu universo afetivo), além de seu conhecimento linguístico e suas habilidades comportamentais”⁵. (Nossa tradução).

61°. 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 physical objects, 3°. Learning is facilitated by problem solving involving the material to be learned.

75 “...humanistic techniques engage the whole person, including the emotions and feelings (the affective realm) as well as linguistic knowledge and behavioral skills”

O CAL não segue um programa de ensino de língua pré-estabelecido. Os assuntos a serem abordados são decididos pelos próprios alunos, de acordo com suas necessidades comunicativas. Funciona da seguinte forma: os alunos (*clients*) sentam em círculo, o professor (*knower*) fica fora do círculo. Os alunos combinam entre si o tópico da aula e elaboram uma conversação na língua materna. Depois, pedem informações ao professor que as fornece na língua alvo. Os alunos repetem a informação e, passo a passo, vão transcrevendo a conversação na LE. Por último, a conversação é gravada e depois trabalhada como assunto das aulas seguintes.

Segundo Richards e Rodgers (2001, p.97), há vários desafios relacionados ao uso deste método. Primeiramente, é que ele exige muito do professor, que precisa ter uma grande competência tanto na língua materna do aluno quanto na LE. Ademais, o professor terá de exercer o papel de um orientador. Para que isso ocorra, ele deverá conhecer técnicas de aconselhamento psicológico. O professor também deve renunciar à prática do ensino tradicional e aceitar e incentivar a autonomia do aluno. Por último, o professor precisa moldar sua aula, baseado apenas nos assuntos sugeridos pelos alunos e sem o uso de material convencional. A seguir, trataremos da Abordagem Comunicativa.

2.8 A Abordagem Comunicativa – AC (Communicative Approach)

No século XX, entre as décadas de 70 e 80 surgiu a Abordagem Comunicativa (AC), como uma reação à visão comportamentalista de aprendizagem de língua e ao foco nas formas linguísticas do audiolingualismo. A ênfase, desta vez, era no significado (MCKAY, 2002), tendo em vista que a Abordagem Comunicativa está centrada no ensino da língua como um meio de comunicação.

Segundo Richard e Rodgers (2001, p. 159), o objetivo da AC é desenvolver o que Hymes (1972 *apud* RICHARDS e RODGERS, *op. cit.* p. 159) chama de “competência comunicativa” do aprendiz. Hymes criou este termo para expandir o conceito de Chomsky de competência (domínio da gramática) e desempenho (uso da língua). Para Hymes, a competência comunicativa vai além do domínio da gramática e da criação de sentenças. Ela envolve também os seguintes aspectos que estão relacionados com o uso social da língua:

1.o que é formalmente possível, 2.o que é possível em virtude dos meios de implementação disponíveis, 3.o que é apropriado ou adequado ao contexto em que é

usado, 4. o que acontece de fato e quais suas implicações. ⁶(HYMES, 1972 *apud* RICHARDS e RODGERS *op. cit. p. 159*)⁷ (Nossa tradução)

Portanto, a competência comunicativa relaciona-se com a capacidade do falante em saber dizer o que é apropriado, de acordo com a situação social onde ocorre o discurso.

Outra teoria que norteia a AC é a visão de Halliday (1970 *apud* RICHARDS e RODGERS, 2001, pp. 159-160) sobre o uso funcional da língua. Segundo ele, a lingual desempenha as seguintes funções:

1. Função instrumental: a língua é usada para obter coisas, 2. função regulatória: a língua é usada para controlar o comportamento das pessoas, 3. função interacional: a língua é usada para promover interação entre as pessoas, 4. função pessoal: a língua é usada para expressar sentimentos e significados pessoais, 5. função heurística: a língua é usada para aprender e descobrir, 6. função imaginativa ou criativa: a língua é usada para dar asas à imaginação, 7. função representacional: a língua é usada para comunicar informação.⁴ (Nossa tradução)

No modelo de Halliday a competência comunicativa do falante reside na habilidade de usar a língua de uma forma funcional, isto é, expressar ou desempenhar certas funções, tais como: aconselhar, estudar, proibir, pedir favores, estabelecer contato, dar informação, expressar emoções, entre outras.

Outros teóricos que contribuíram para ampliar o conceito de competência comunicativa foram Canale e Swain (1980 *apud* RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 160) que identificam quatro competências que devem ser desenvolvidas pelos falantes ao se comunicarem:

- A competência gramatical - o domínio dos sistemas da língua.
- A competência sociolinguística - a habilidade de usar o discurso apropriado à situação social, levando em consideração o relacionamento entre os participantes, contexto e objetivo da comunicação.

8 1. whether (and to what degree) something is formally possible, 2. whether (and to what degree) something is feasible in virtue of the means of implementation available, 3. whether (and to what degree) something is appropriate (adequate, happy, successful) in relation to a context in which it is used and evaluated, 4. whether (and to what degree) something is in fact done, actually performed, and what its doing entails. (HYMES, 1972 *apud* RICHARDS e RODGERS, 2001, p. 159)

⁹ the instrumental function: using language to get things;

1. the regulatory function: using language to control the behavior of others;

2. the interactional function: using language to create interaction with others;

3. the personal function: using language to express personal feelings and meanings;

4. the heuristic function: using language to learn and to discover;

5. the imaginative function: using language to create a world of imagination;

6. the representational function: using language to communicate information (HALLIDAY, 1970 *apud* RICHARDS and RODGERS, 2001, p. 160)

- A competência discursiva - poder entender e interpretar uma mensagem, bem como poder conectar os elementos do discurso de uma maneira clara e coerente.
- A competência estratégica -saber iniciar, desenvolver e terminar um discurso, bem como ter a capacidade de superar falhas ou dificuldades na comunicação.

Richards e Rodgers (*op. cit.*, p. 161) resumem as principais características da AC da seguinte forma:

A língua é um sistema para exprimir significado, a função básica da língua é promover a interação e a comunicação, a estrutura da língua reflete seus usos funcionais e comunicativos, as unidades básicas da língua não refletem apenas suas características gramaticais e estruturais, mas também categorias de significado funcional e comunicativo representadas pelo discurso.⁷(Nossa tradução)

Portanto, a AC enfatiza o significado e a função da língua e não apenas a gramática. As atividades de ensino devem privilegiar a interação e a comunicação entre os aprendizes. O professor exerce o papel de facilitador, cuja função é criar situações comunicativas para que os alunos possam expressar seus sentimentos, dividir opiniões e ideias, interagindo, principalmente, em pares ou trabalhando em grupos.

A AC é muito usada pelos institutos particulares de língua, pelo fato das condições pedagógicas serem mais apropriadas aos objetivos dessa abordagem. Já nas escolas de nível fundamental e médio, o uso dessa abordagem pode ser pouco eficiente devido a alguns motivos: grande número de alunos em sala, carga horária limitada, falta de professores proficientes na LE, desinteresse dos alunos pelo uso comunicativo da LE, falta de material adequado, preparação para o exame de acesso à universidade, entre outros. Em sequência, trataremos da era pós-método.

3 A ERA PÓS-MÉTODO

Há muitos anos, os métodos foram sendo criados e aplicados em sala de aula para facilitar a aprendizagem do aluno. Como já fora citado, houve uma sucessão de métodos, um querendo sobrepujar o outro, na esperança de ser o melhor para o ensino de LE. No século dezenove, o Método de Gramática Tradução era o mais usado, sendo sucedido, no início do

¹⁰ Language is a system for the expression of meaning.

The primary function of function of language is to allow interaction and communication.

The structure of language reflects its functional and communicative uses.

The primary units of language are not merely its grammatical and structural features, but categories of functional and communicative meaning as exemplified in discourse. (RICHARDS and RODGERS, *op. cit.*, p. 161)

século vinte, pelo Método Direto. Depois, na metade deste mesmo século, surgiu o Método Audio-Lingual que foi muito divulgado e usado nas escolas de língua. Em sequência surgiram os métodos baseados nas teorias humanísticas e depois, nas décadas de 70 e 80 os métodos comunicativos.

No início dos anos 90, a safra parou. Mas o que aconteceu? Os métodos desapareceram? Não são mais usados? O que se faz para ensinar línguas? Alguns estudiosos chamam este período de era pós-método (BROWN, 2007; KUMARAVADIVELU, 2006; RICHARDS e RODGERS, 2001). Mas o que significa isso? Que papel tinham os métodos de ensino de LE antes?

Os métodos prescrevem sistematicamente objetivos, conteúdos, material, atividades, procedimentos e comportamento dos professores e aprendizes. São, geralmente, baseados em teorias linguísticas e teorias de aprendizagem. Essas teorias caracterizam a natureza ou filosofia do método. As teorias linguísticas determinam os níveis almejados de proficiência linguística de um determinado método, enquanto que as teorias de aprendizagem tentam mostrar como acontece a aquisição da língua.

Kumaravadivelu (*op.cit.*, p.162-3) faz uma distinção entre método e metodologia. Segundo este autor:

⁸Método é a visão de um especialista baseada na compreensão que ele tem sobre teorias linguísticas, de aprendizagem de língua e de ensino de línguas. Também se reflete no desenho do programa, na produção do manual didático e, principalmente, nos procedimentos prescritos para a sala de aula. Metodologia, por outro lado, é o que o professor faz na sala de aula para maximizar oportunidades de aprendizagem para o aprendiz. (Nossa tradução)

A adoção do método no ensino de língua nem sempre leva em consideração o contexto sócio-cultural do aluno, onde o método é adotado. Geralmente, é imposto pela adoção do livro didático que privilegia uma determinada filosofia de ensino ou pelas instituições de ensino de línguas que obrigam o professor a seguir todos os passos recomendados pelo autor do manual. O professor, muitas vezes, não tem autonomia para usar sua criatividade e por em prática sua própria metodologia.

Os métodos que surgiram do século XIX até a maior parte do século XX eram motivados pelos seguintes mitos, segundo Kumaravadivelu (2006, pp.163-167):

¹¹⁸ Method is an expert's notion derived from an understanding of the theories of language, of language learning and of language teaching. It is also reflected in the syllabus design, textbook production, and, above all, in recommended classroom procedures. Methodology, on the other hand, is what the teacher does in the classroom in order to maximize learning opportunities for the learner. (KUMARAVADIVELU *op.cit.*, p 162-3)

Mito 1: Há um método perfeito, pronto para ser descoberto. Na visão deste autor, isso não seria possível pelo fato de que a adoção de um método deve levar em consideração fatores como necessidades e objetivos do aprendiz, política e planejamento de ensino, tipos de aprendiz e perfil do professor, embora saibamos que isto nem sempre acontece.

Um método, seja ele qual for, só será apropriado quando privilegiar tais fatores. Cabe ao profissional de ensino de línguas estrangeiras ajustem os mecanismos de um determinado método à sua situação de ensino para que ele seja eficaz

Mito 2: O método configura-se como o princípio organizador do ensino de línguas. Para Kumaravadivelu (*op.cit.*, p.164), essa crença não faz sentido por exibir uma visão simplista do ensino-aprendizagem de línguas. As salas de aula apresentam situações complexas que podem não ser privilegiadas por um simples método: por exemplo, perfis diferentes de professores, alunos com diferentes habilidades e estilos de aprendizagem, situação econômica diferente, contexto cultural do aluno, limitações institucionais. Ademais, o professor é obrigado a seguir preceitos, práticas e comportamentos pré-estabelecidos, não tendo liberdade e autonomia para criar, ajustar e adaptar os procedimentos pedagógicos de acordo com sua situação de ensino.

Mito 3: O método é universal e a-histórico. Este mito afirma que um determinado método pode ser aplicado em qualquer situação de ensino, em qualquer lugar do mundo. Kumaravadivelu (*op.cit.*, p.165) contesta este mito por três razões: a primeira razão é que os métodos convencionais são baseados em situações ideais de ensino e, por este motivo, ignoram a realidade das salas de aula. Nenhum método, segundo este autor, é capaz de apresentar soluções para os desafios que os professores enfrentam no seu dia a dia.

Em segundo lugar, o conceito de aplicabilidade universal dos métodos, segundo o autor citado, mostra que seus idealizadores têm em mente uma clientela comum com as mesmas necessidades e objetivos. Ora, aprendizes, ao redor do mundo, buscam aprender uma segunda língua ou língua estrangeira por diferentes objetivos, portanto, as necessidades locais não são levadas em consideração.

O terceiro motivo decorre do motivo anterior, o fato de que os autores dos métodos ignoram o conhecimento e experiências de ensino dos professores dos países periféricos (Ásia, África, América do Sul, etc.), impondo uma prática pedagógica baseada apenas no conhecimento dos países ocidentais ricos, principalmente, Inglaterra e Estados Unidos.

Mito 4: Os teóricos concebem o conhecimento e os professores consomem o conhecimento. Este mito, segundo Kumaravadivelu (2006, p.166) estabelece uma dicotomia entre teoria e prática que se assemelha ao relacionamento comercial entre “produtor e

consumidor”. Na prática, funciona da seguinte forma: o teórico prescreve os princípios e impõe as práticas a serem seguidas em sala e o professor prazerosamente as executa.

A crítica de Kumaravadivelu (*op. cit. p.166*) a este mito é que os professores raramente seguem um método ao pé da letra. Eles sabem que nenhum método convencional é capaz de atender todos os desafios e problemas cotidianos das salas de aula e, portanto, tentam ajustar sua prática pedagógica a sua realidade de ensino.

Mito 5: O método é neutro e não possui nenhuma motivação ideológica. A crítica a este mito é que os métodos geralmente promovem a cultura e os interesses comerciais dos países ricos, principalmente, Estados Unidos e Inglaterra (CANAGARAJAH 1999 *apud* KUMARAVADIVELU, *op. cit.*, p.167). Outro fato é que professores treinados por grandes editoras saem ao redor do mundo, divulgando manuais didáticos que privilegiam um determinado método. Ademais, os métodos também podem acentuar uma política de discriminação entre professores nativos e não nativos em muitas instituições de ensino de línguas ao redor do mundo (MEDGYES, 2001, p. 429).

Kumaravadivelu (*op. cit.*, p. 170) usa o termo “condição pós-método” para se referir a “um estado sustentável de coisas que nos leva a reestruturar fundamentalmente nossa visão de ensino de língua e formação de professores”. Estamos vivendo uma época em que precisamos desenvolver uma visão crítica sobre teoria e prática, ajustando o conteúdo e nossa metodologia à nossa realidade de ensino. Devemos ter liberdade de refletir, criar, adaptar e ajustar nossa prática pedagógica às necessidades dos alunos.

Kumaravadivelu (*op. cit.*, p. 171) visualiza o que ele chama de “pedagogia pós-método” como um sistema tridimensional que envolve três parâmetros pedagógicos: os parâmetros da particularidade, praticidade e possibilidade. Segundo este autor, estes parâmetros interligam-se uns com os outros sinergicamente, onde o todo é maior do que a soma de suas partes. Vejamos como ele caracteriza cada um destes parâmetros:

Segundo Kumaravadivelu (2006, p. 171) parâmetro da particularidade afirma que a pedagogia pós-método

⁹[...] deve ser sensível a um grupo particular de professores que ensinam um grupo particular de alunos que buscam atingir objetivos particulares dentro de um contexto institucional particular inserido num meio sociocultural particular. (Nossa Tradução)

O parâmetro da particularidade, portanto, leva em consideração as experiências de ensino do professor, as necessidades dos alunos e as condições de ensino e aprendizagem

¹² “[...] must be sensitive to a particular group of teachers teaching a particular group of learners pursuing a particular set of goals within a particular institutional context embedded in a particular sociocultural milieu.” KUMARAVADIVELU, 2006, p. 171)

locais. O professor tem liberdade de refletir sobre sua metodologia, avaliar resultados, identificar problemas e encontrar soluções para resolvê-los. Como está intimamente ligado à prática da sala de aula, conecta-se com o parâmetro da praticidade (*ibid.*, p.172).

O parâmetro da praticidade trata, “de uma forma ampla, o relacionamento entre teoria e prática e, de forma restrita, a capacidade do professor em monitorar a eficácia de sua prática pedagógica” (*ibid.*). O professor não segue mais as teorias prescritas pelos autores dos métodos, mas desenvolve uma visão crítica destas teorias. O docente, através de pesquisa-ação, reflete sobre sua metodologia, pensa no que ele faz na sala de aula, rever suas crenças, a reação dos alunos, o que é eficaz ou não para eles e tenta fazer alguma coisa para melhorar.

O parâmetro da possibilidade relaciona-se aos estudos desenvolvidos por Paulo Freire que considera os fatores ideológicos de domínio e poder embutidos na pedagogia. Enfatiza a importância das “identidades individuais de professores e alunos” e valoriza as experiências adquiridas pelos indivíduos, não apenas no contexto da sala de aula, mas também aquelas adquiridas no seu meio social, político e econômico. A pedagogia é usada por professores e alunos que trabalham juntos para transformar a realidade ao seu redor (KUMARAVADIVELU, *op. cit.*, p.174).

Este autor (*op. cit.*, p.176) usa os parâmetros acima para fundamentar as características de professores e aprendizes da pedagogia pós-método: o aprendiz pós-método exerce um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. É capaz de tomar decisões, tem autonomia, usa estratégias de aprendizagem, persegue seus objetivos e monitora seu próprio desempenho.

O professor pós-método também é autônomo e desenvolve uma prática pedagógica reflexiva. É capaz de monitorar e avaliar seus atos e de tomar decisões de mudanças para atender as necessidades dos alunos. O professor pós-método não é apenas um transmissor de conhecimentos gerados por outros, mas usa sua experiência prévia de ensino e conhecimento de mundo para elaborar suas próprias teorias e personalizar sua metodologia. (KUMARAVADIVELU, 2006, p.178)

Portanto, a pedagogia pós-método valoriza a autonomia do professor para que ele possa agir com liberdade diante das restrições impostas pelas instituições de ensino, currículo e manual didático. O professor tem a oportunidade de exercer uma prática reflexiva, analisando seu desempenho na sala de aula, promovendo mudanças e avaliando seus efeitos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando passamos a conhecer a história do desenvolvimento dos métodos de ensino de línguas estrangeiras ao longo do tempo, obtemos uma consciência crítica e buscamos aprimorar constantemente nossa metodologia de ensino de línguas para instruir melhor nossos alunos. Concordamos com Prabhu (1999 apud MCKAY, 2002) quando afirma que nenhum método é perfeito, cabe ao professor ajustá-lo às necessidades de sua clientela.

Na primeira parte, fizemos um percurso sobre os principais métodos de ensino de língua estrangeira. Acreditamos que os métodos convencionais ainda são úteis, pois todos apresentam pontos positivos que podem ser utilizados, dependendo do propósito do professor. Apesar de nos encontrarmos no que Brown (2007) e Kumaravadivelu (2006) chamam de era pós-método, algumas instituições de ensino ainda obrigam o professor a seguir à risca uma determinada metodologia de ensino, como se todo professor ensinasse da mesma forma e todo aluno aprendesse da mesma maneira.

Para Brown (*op. cit.*) o professor pode adotar uma metodologia eclética, isto é, usando seu conhecimento das teorias sobre ensino e aprendizagem, que servem de fundamento para os métodos convencionais, ele adota as técnicas e procedimentos que mais se adaptem a determinado contexto, desenvolvendo uma postura reflexiva e tecendo mudanças quando necessárias.

Na segunda parte, refletimos sobre a era pós-método, onde tentamos mostrar que não pode existir imposições institucionais sobre o que o professor deve ou não fazer em sua sala de aula. Para Kumaravadivelu (*op.cit.*), o foco deve ser na autonomia do professor que tem liberdade de usar sua experiência de ensino para criar, moldar, adaptar, testar, avaliar e fazer considerações sobre o que é melhor para os aprendizes, personalizando sua pedagogia.

Concluimos, portanto que cabe ao professor adaptar-se, inovando-se como protagonista de seus próprios métodos de ensino, indo além dos métodos que já existem. O professor precisa usar as ferramentas necessárias que possibilitem e orientem os alunos a empregar as tecnologias disponíveis de maneira contextualizada e colaborativa, a favor da aprendizagem. Para isso, é necessário que a escola também passe por transformações, não apenas modernizando suas salas de aula, mas oferecendo possibilidades reais ao educador para que ele possa realizar um trabalho satisfatório, criativo, ousado e ascendente. O professor deve utilizar a tecnologia, que a instituição dispõe, aliada ao conteúdo da LE para promover um ensino mais efetivo para seus alunos.

Esperamos que esta pesquisa possa servir para despertar o interesse dos professores de LE para desenvolver uma prática pedagógica mais autônoma e reflexiva, voltada para as necessidades de seus alunos.

ABSTRACT

In the last two centuries scholars developed a lot of research in search of a method that could help people to acquire a second or foreign language. The result was a series of methods, one following the other until the 80s. Today, the production of methods seems to be exhausted since no new method has been introduced. Linguists then say that we have come to what they call a post-method era. Thus, the objective of this paper is to give an overall view of the main language teaching methods and to conceptualize the post-method era. We have developed a bibliographic study based mainly on the view of the following theorists: Brown (1994, 2007); Kumaravadivelu (2006); Larsen-Freeman (2000) and Richard e Rodgers (2001). We hope this research paper helps foreign language teachers to be autonomous to develop a pedagogy that caters for their learners' necessities and purposes.

Key words: Teaching. Foreign language. Method. Post-method era.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO J.C.P. Linguística aplicada-ensino de língua e comunicação. Campinas: Pontes e Arte Língua, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação (2013). Educação brasileira: indicadores e desafios: documentos de consulta. Brasília: Organizado pelo Fórum Nacional de Educação. Secretaria Executiva, Secretaria Executiva Adjunta do Ministério da Educação. Acesso em 04 de abril de 2017.

BROWN, H. Douglas. Teaching by principles: an Interactive approach to language pedagogy. White Plains, New York: Longman, 1994.

_____. Teaching by principles: an Interactive approach to language pedagogy. Third Edition. White Plains, NY: Longman, 2007.

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

HARMER, Jeremy. The practice of English language teaching. Harlow: Longman, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Understand language teaching: from method to postmethod. Mahwah: LEA, 2006.

LARSEN-FREEMAN, Diane. Techniques and principles in language teaching. New York: OUP, 2000.

MCKAY, Sandra Lee. Teaching English as an international language. Oxford: OUP, 2002.

MEDGYES, Péter. When the teacher is a non-native teacher. In: CELCE-MURCIA M. (Ed.). Teaching English as a second or foreign language. Third Edition. Boston: Heinle, 2001.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. Métodos de ensino de línguas: teoria, práticas, ideologias. 1ª Ed. São Paulo: Parábola, 2014.

OLIVEIRA, Maria Marly. Como fazer pesquisa qualitativa. Petrópolis: Vozes, 2007.

PRENSKY, Marc. Digital natives, digital immigrants. On the horizon, 9 (5): 1-6. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October 2001. <http://www.scribd.com/doc/9799/Prensky-Digital-Natives-Digital-Immigrants-Part1>. Acesso em 09 de Outubro de 2016 28, 2009). Arquivo: <http://www.webcitation.org/5eBDYI5Uw>.

RICHARDS, Jack C. e RODGERS, Theodore S. Approaches and methods in language teaching: A description and analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.

_____. Approaches and methods in language teaching. New York: Cambridge University Press, 2001.

SILVEIRA, Maria Inez Matoso. Línguas estrangeiras: uma visão histórica das abordagens, métodos e técnicas de ensino. Maceió: Edições Catavento, 1999.