

Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa
Escola de Formação de Professores e Humanidades
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação

TAYNARA MARIA MENDONÇA DE SOUZA

**O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA ANÁLISE DE ABORDAGENS E METODOLOGIAS**

**Goiânia
2020**

TAYNARA MARIA MENDONÇA DE SOUZA

**O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO
BÁSICA: UMA ANÁLISE DE ABORDAGENS E METODOLOGIAS**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Teorias Educacionais e Processos Pedagógicos

Orientador: Prof. Dr. José Carlos Libâneo

**Goiânia
2020**

S729e Souza, Taynara Maria Mendonça de
O ensino de inglês como língua estrangeira na educação
básica : uma análise de abordagens e metodologias
/ Taynara Maria Mendonça de Souza.-- 2020.
118 f.: il.

Texto em português, com resumo em inglês.
Dissertação (mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás,
Escola de Formação de Professores e Humanidades, Goiânia, 2020.
Inclui referências: f. 105-118.

1. Língua inglesa - Estudo e ensino. 2. Educação básica.
3. Ensino - Metodologia. I. Libâneo, José Carlos. II. Pontifícia Universidade
Católica de Goiás - Programa de Pós-Graduação
em Educação - 14/10/2020. III. Título.

CDU: Ed. 2007 -- 37.016:811.111(043)

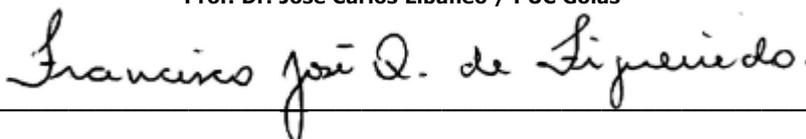
O ENSINO DE INGLÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA ANÁLISE DE ABORDAGENS E METODOLOGIAS

Dissertação de Mestrado do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás, aprovada em 14 de outubro de 2020.

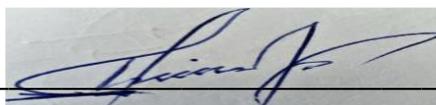
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. José Carlos Libâneo / PUC Goiás



Prof. Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo / UFG



Prof. Dr. Divino José Pinto / PUC Goiás

Prof. Dra. Cláudia Valente Cavalcante / PUC Goiás

Prof. Dra. Santinha Neuda Alves do Lago / UFG

DEDICATÓRIA

A vocês que compartilharam meus ideais, incentivando-me a prosseguir e mantiveram-se sempre ao meu lado. Dedico-lhes esta conquista com a mais profunda admiração e respeito. A vocês o sonho, o abraço e o diploma.

AGRADECIMENTOS

“Agradecer é admitir que houve um momento em que se precisou de alguém, é reconhecer que o homem jamais poderá lograr para si o dom de ser autossuficiente. Ninguém se faz sozinho: sempre é preciso um olhar de apoio, uma palavra de incentivo, um gesto de compreensão, uma atitude de amor”.

Neste momento há muito o que dizer, pois se cheguei até aqui foi porque Deus colocou “anjos” no meu caminho, que acreditaram em mim mais do que eu mesma, para me auxiliar e apoiar. Perdoem-me se, pelo cansaço da jornada, esquecer-me de alguém.

Agradeço, primeiramente, a Deus por ter me dado forças nesta árdua e fascinante jornada.

À minha mãe, por suas intercessões e ombro amigo. Mãe, a senhora é o meu bem maior!

À minha irmã, pelas palavras de incentivo e todo apoio que me deu.

Ao meu irmão, pelo carinho e admiração dedicados a mim.

À equipe de Letras do IF Goiano - Campus Morrinhos, pela amizade, apoio e parceria. Agradeço, também, aos tantos outros amigos e colegas de trabalho que torceram por mim e me incentivaram.

Aos coordenadores de curso, à Diretoria de Ensino e à Diretoria Geral do IF Goiano - Campus Morrinhos, que tanto me ajudaram nesse projeto.

Ao IF Goiano - Campus Morrinhos, pela bolsa de estudos concedida a mim e sem a qual este trabalho não seria possível.

Aos meus alunos, que foram o motivo para que eu pudesse avançar nas pesquisas sobre a minha prática docente.

À PUC Goiás, pela excelência do Programa de Pós-graduação e pela equipe docente.

À Secretaria da Pós-Graduação da Escola de Formação de Professores e Humanidades da PUC Goiás, pela presteza, celeridade e profissionalismo com que sempre atenderam às minhas demandas.

Aos colegas de mestrado, que dividiram comigo as dores e as delícias do conhecimento.

Aos professores Dr. Divino José Pinto e Dr. Francisco José Quaresma de Figueiredo, que gentilmente aceitaram o convite para participarem da minha Banca e por suas valiosas contribuições que tanto enriqueceram meu trabalho.

À minha estimada comadre Vanessa Fagundes, que se fez presente nos momentos de angústias e incertezas.

Ao Prof. Dr. Walter Mendes, que tanto me ajudou e aconselhou para que eu pudesse chegar até aqui e que se fez um parceiro para a vida toda.

À Prof^a. Dr^a. Neuda Alves do Lago, que me ajudou num momento da minha vida que mais precisei, estendendo a mão, acreditando e confiando em mim. Se hoje concluo mais uma etapa na minha carreira docente, devo isso a ela que, um dia, (re)plantou essa semente em mim e me disse que eu era capaz de ir muito além do que eu e muitos outros imaginavam.

Por último, porém, com a mesma importância de todos, ao meu esposo, pelo amor, paciência e aceitação nos meus momentos de ausências para dedicar-me nesse projeto de vida. Muito obrigada por ter secado minhas lágrimas e por ter sido minha fortaleza quando mais precisei. Seu amor e cuidado para comigo me trouxeram até aqui e sem eles eu não concluiria essa fantástica e árdua jornada.

Obrigada!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Agradeço em especial ao meu, para sempre, estimado orientador Prof. Dr. José Carlos Libâneo, que, com toda sua nobreza de coração e notório conhecimento, conduziu-me com suas mãos nobres e prestativas nesta árdua jornada.

Neste momento me faltam palavras para conseguir expressar toda a minha gratidão para com esse ser humano iluminado, que tive a oportunidade de caminhar ao lado e ser instruída e moldada por ele.

Professor, que carinhosamente sem que o senhor soubesse, o chamava de Lili, quero que saiba que foi uma grande honra e a realização de um sonho ser orientada pelo senhor. Obrigada pela sabedoria, paciência, profissionalismo, humildade, amor e respeito com que conduziu minhas orientações.

Durante nossa caminhada fiz um poema para o senhor, espero que goste, pois foi nesses últimos meses que me descobri poetisa, se é que assim posso me intitular.

Muitíssimo Obrigada, gratidão perpétua!

José Carlos Libâneo

Professor, mestre, doutor, orientador, auxiliador, ajudador

Independente de o adjetivo ser humano íntegro, digno e respeitador

Homem ético, de grande conhecimento teórico e encantador

E de coração nobre, calmo e amável

Ser sua orientanda de mestrado foi uma honra e um prazer inenarrável

*Comoveu-me com seu respeito, humildade, simplicidade e palavras
afáveis*

*Posso afirmar que tive um orientador de extremo profissionalismo e
bondade*

Tranquilo e respeitoso nos seus falares

De todos os ensinamentos que me destes o maior deles é:

O conhecimento serve para encantar e não para humilhar.

“Democratizar o ensino é ajudar os alunos a se expressarem bem, a se comunicarem de diversas formas, a desenvolverem o gosto pelo estudo, a dominarem o saber escolar; é ajuda-los na formação de sua personalidade social, na sua organização enquanto coletividade.”

Libâneo (2006, p. 12)

“O professor precisa, portanto, de uma teoria que explicita a direção pretendida para a tarefa educativa de humanização do homem, extraída de uma concepção de educação enquanto prática social transformadora.”

Libâneo (2006, p. 78).

RESUMO

SOUZA, T. M. M. de. **O Ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Educação Básica: uma análise de abordagens e metodologias.** (Dissertação de mestrado). Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação-PPGE. Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás. Goiânia, 2020.

Esta dissertação vincula-se à Linha de Pesquisa Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC Goiás. O tema geral da pesquisa foi o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica, visando a identificar e analisar as abordagens e métodos dessa língua na Educação Básica, presentes na pesquisa acadêmica. O texto trouxe, no capítulo 1, a trajetória histórica do ensino desse idioma e a legislação correspondente no sistema educacional brasileiro, o atual quadro do ensino nas escolas. No capítulo 2, fez-se a exposição das abordagens e metodologias ensino de Inglês como Língua Estrangeira. O capítulo 3 apresentou e discutiu os dados coletados no levantamento bibliográfico e analisou o material selecionado. A pesquisa teve como objetivo geral analisar, por meio de pesquisa bibliográfica, artigos, dissertações e teses que versavam sobre o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica brasileira. Foram feitas consultas nos bancos de dados do Portal de Periódicos da Capes, Portal de Periódicos da Scielo e Google Acadêmico a partir de 2010 até 2020. Os objetivos específicos foram: identificar em bancos de dados artigos, dissertações e teses trabalhos focados na temática do ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Educação Básica; buscar nesse material registros e comentários acerca de abordagens e metodologias de ensino; compor um quadro final das abordagens e metodologias de ensino de Inglês presentes em pesquisas empíricas sobre esse ensino nas escolas em cotejamento com os estudos anteriores que fizeram a sistematização dessas abordagens e metodologias. Para que os objetivos fossem atingidos, inicialmente foi realizada pesquisa bibliográfica de documentação indireta, visando análise e discussão do seu conteúdo. Pode-se verificar que foram encontrados, nos bancos de dados pesquisados, 248 (duzentos e quarenta e oito) trabalhos, dos quais foram selecionados 15 (quinze), mais diretamente relacionados com o objetivo da pesquisa. Os temas foram classificados, para análise e discussão do conteúdo, em duas categorias: Abordagens no ensino de Inglês como Língua Estrangeira e Metodologias de ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Os resultados obtidos revelam que o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica brasileira não atende às

necessidades formativas atuais, que as metodologias utilizadas na grande maioria são tradicionais mas, ao mesmo tempo, há sinalizações de mudança que indicam a relevância da abordagem comunicativa na perspectiva da teoria histórico-cultural, a importância dos letramentos digitais visando à leitura dos textos multimodais e o papel da interculturalidade.

Palavras-chave: Ensino de Inglês; Educação Básica; Abordagens e Métodos de ensino; Ensino Desenvolvimental.

ABSTRACT

SOUZA, T. M. M. de. **The Teaching of English as a Foreign Language in Basic Education: an analysis of approaches and methodologies.** (Masters dissertation). Stricto Sensu Graduate Program in Education - PPGE. Pontifical Catholic University of Goiás - PUC Goiás. Goiânia, 2020.

This thesis is linked to the Line of Research Theories of Education and Pedagogical Processes, of the Postgraduate Program in Education at PUC Goiás. The general theme of the research was the teaching of English in Basic Education, aiming to identify and analyze the approaches and methods of that language in Basic Education, present in academic research. The text brought, in chapter 1, the historical trajectory of teaching this language and the corresponding legislation in the Brazilian educational system, the current framework of teaching in schools. In chapter 2, the teaching of English as a Foreign Language approaches and methodologies were presented. Chapter 3 presented and discussed the data collected in the bibliographic research and analyzed the selected material. The general objective of the research was to analyze, through bibliographic research, articles, dissertations and theses that dealt with the teaching of English in Brazilian Basic Education. Queries were made in the databases of Capes' Portal of Journals, Scielo's Portal of Journals and Google Scholar from 2010 to 2020. The specific objectives were: to identify in databases, dissertations and theses works focused on the theme of teaching English as a Foreign Language in Basic Education; search in this material for records and comments about teaching approaches and methodologies; compose a final picture of the English teaching approaches and methodologies present in empirical research on this teaching in schools in comparison with the previous studies that systematized these approaches and methodologies. In order to achieve the objectives, a bibliographic search of indirect documentation was initially carried out, aiming at analyzing and discussing its content. It can be seen that 248 (two hundred and forty-eight) works were found in the researched databases, of which 15 (fifteen) were selected, most directly related to the research objective. The themes were classified, for analysis and discussion of the content, in two categories: Approaches in teaching English as a Foreign Language and Methodologies for teaching English as a Foreign Language. The results obtained reveal that the teaching of the English Language in Brazilian Basic Education does not meet the current training needs, that the methodologies used in the vast majority are traditional but, at the same time, there are signs of change that indicate

the relevance of the communicative approach in the perspective of historical-cultural theory, the importance of digital literacies aimed at reading multimodal texts and the role of interculturality.

Keywords: English teaching; Basic education; Teaching approaches and methods; Developmental teaching.

SUMÁRIO

RESUMO	11
ABSTRACT	13
CONSIDERAÇÕES INICIAIS	16
1. HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL	38
2. ABORDAGENS E METODOLOGIAS USADAS NO ENSINO DE INGLÊS	56
3. A PESQUISA: METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS	66
3.1. Caracterização da pesquisa	66
3.1.1 Tipos de pesquisa.....	67
3.1.2 Procedimentos da pesquisa.....	70
3.2 Apresentação dos dados	72
3.2.1 Categoria A – Abordagens no ensino do Inglês como Língua Estrangeira.....	74
3.2.2 Categoria B – Metodologias de ensino do Inglês como Língua Estrangeira.....	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	99
REFERÊNCIAS	105

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Esta dissertação tem como tema o ensino da Língua Inglesa como língua estrangeira na Educação Básica, visando a identificar e analisar as abordagens e métodos dessa língua presentes na pesquisa acadêmica¹. As pesquisas sobre a educação brasileira têm mostrado dificuldades no cumprimento de sua função de educar e ensinar tanto no sentido da formação cultural científica (como têm evidenciado os resultados nos exames internacionais) quanto no que se refere à formação de cidadãos que militem por seus direitos de desalienação (FRIGOTTO, 1998). Desse diagnóstico problemático da educação escolar, não escapa o ensino da Língua Materna e o ensino de idiomas estrangeiros, especialmente a Língua Inglesa. Com efeito, entre os conhecimentos exigidos como pré-requisitos nos dias atuais, principalmente no mercado de trabalho, está a proficiência em Língua Inglesa devido ao “*status* de língua global assumido pelo Inglês nos dias atuais” (FIGUEREDO, 2011, p. 70). Assim, dominar esse idioma não é mais um diferencial no currículo e sim uma necessidade: aprender essa língua é “fundamental para muitos profissionais em diferentes áreas de atuação” (WILDGRUBE *et al.*, 2008, p. 3). Sabendo-se dessa importância, é papel da escola formar cidadãos capazes de atuar nos mais diversos e distintos contextos comunicativos, além de propiciar aos alunos o contato com outras culturas.

Olhando a história de acordo com Lima (2008), podemos observar que o ensino de Inglês como Língua Estrangeira está presente no sistema educacional brasileiro desde o descobrimento, conforme veremos adiante. Mas somente em 1809, ele teve sua importância reconhecida com a criação da Cadeira da Língua Inglesa por meio de um decreto publicado em 22 de junho pelo então príncipe-regente Dom João VI. Apesar disso, essa língua tornou-se disciplina oficial na grade escolar brasileira apenas em 1837, com a criação do Colégio Pedro II. Desde essa época, muitos

¹ Todas as traduções apresentadas neste trabalho são de autoria da pesquisadora.

decretos e reformas ligados à educação foram publicados e implementados, ora prestigiando essa língua, ora menosprezando a sua importância. No entanto, presentemente, ela é cada vez mais valorizada no âmbito da legislação e da prática escolar.

Diversos autores sublinham a necessidade premente da escola em prover um ensino de idiomas de qualidade. Com propriedade, Barguestão (2018, p. 15) afirma que “a escola representa um dos espaços sociais capazes de possibilitar horizontes para o aprendizado de qualidade da Língua Inglesa aos seus alunos”. Reconhecemos igualmente que “o ensino de Língua Estrangeira, seja qual for, constitui prática delicada e desafiadora a todo momento” (MAGALHÃES; FIGUEREDO, 2019, p. 126), uma vez que o docente precisa estar em constante atualização, tanto metodológica, quanto teórica, sem se esquecer da desvalorização dessa disciplina. Assim sendo, “buscar um avanço em direção a melhorias no âmbito educacional é condição essencial no fazer pedagógico do profissional da educação” (DONATO; RAJAGOPALAN, 2016, p. 13), pois “os alunos querem e têm o direito de aprender a falar Inglês na escola” (PESSOA, 2006, p. 85).

A presente pesquisa está ligada ao meu percurso profissional de oito anos no ensino de Inglês como Língua Estrangeira em escolas públicas, sendo dois deles como professora substituta no Ensino Fundamental (ciclo II) e no Ensino Médio e os demais como professora efetiva da Educação Básica, Técnica e Tecnológica. Quando eu era estudante dessa língua em escolas de Ensino Regular, percebia que o Inglês ofertado não passava do “inglês de colégio” (MICCOLI, 2010), também chamado de “inglês de escola pública” (DIONÍSIO, 2009). Isto é, uma aprendizagem obtida na escola pública que não capacitava e não promovia a autonomia do aluno rumo à fluência na Língua-Alvo. Ao me tornar docente dessa disciplina, observei a continuação dessa realidade de forma mais clara ainda. Notei igualmente que essas fragilidades se estendiam ao ensino de Inglês nas escolas particulares, pois recebo alunos vindos de várias dessas instituições com defasagem de conhecimentos e

acompanho os relatos e dificuldades apresentados por colegas que trabalham na rede privada de Educação Básica.

Um outro motivo que me levou ao presente estudo foi minha trajetória como aluna de mestrado nas disciplinas Teorias da Educação e Didática para o Desenvolvimento Humano, na Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Nelas tive contato com os conceitos e pressupostos da Teoria do Ensino Desenvolvimental, uma abordagem com construtos enraizados nas teorias histórico-cultural de Vygotsky e da atividade de Leontiev, e cujo objetivo reside no desenvolvimento do pensamento conceitual nos estudantes. O conhecimento dessa teoria me motivou a buscar possibilidades de aplicar seus princípios ao ensino de Inglês como Língua Estrangeira, acreditando que um processo de ensino e aprendizagem alicerçado na ideia do saber teórico-científico como ferramenta de libertação, autonomia e emancipação é um “conhecimento poderoso” na expressão de Young (2016). No entanto, antes de buscar mais conhecimento sobre a utilização da Teoria do Ensino Desenvolvimental no ensino de Inglês como Língua Estrangeira, havia a necessidade de fazer um levantamento bibliográfico das pesquisas sobre as abordagens e métodos de ensino de Inglês existentes. Foi esse o caminho trilhado para chegar ao tema que dá o título a esta dissertação.

Antes de detalhar o problema que deu origem à presente pesquisa bibliográfica, julgamos necessário esclarecer o título da dissertação, ou seja, o que entendemos por abordagens e métodos. Os autores que consultamos, como Vilson José Leffa (1998), Rosely Perez Xavier (2008), Kanavallil Rajagopalan (2005 e 2010), Elaine Ferreira do Vale Borges (2010), Francisco José Quaresma de Figueiredo e Eliane Carolina de Oliveira (2012), Jessé de Souza Mourão (2012), José Carlos Paes de Almeida Filho (2015) e Diego Moreno Redondo (2016), bem como os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Inglesa, tratam das abordagens e metodologias presentes na atualidade no ensino de Inglês, indagando se há ou não um caminho ideal para o ensino desse idioma. Segundo as autoras Jalil e Procaciolo (2009, p. 775), essas discussões

residem na “constante busca por um aprimoramento dos princípios que norteiam a prática docente e o complexo processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras”.

Desse modo, para que possamos compreender um pouco mais sobre os caminhos da evolução histórica tomados pelas terminologias usadas no ensino de idiomas, faz-se mister esclarecê-las. De acordo com Edward M. Anthony (1963), tal explanação é necessária para que não se prejudiquem as pesquisas - principalmente, no campo pedagógico - e para que se perceba que esses “conceitos nos ajudarão a entender o significado e o papel de cada elemento envolvido nesse processo” (MOURÃO, 2012, p. 24). Além disso, a partir do momento em que o professor (re)conhece a conceituação dos termos em questão e, principalmente, a função de cada um deles, ele “consegue apoiar-se nas teorias que sustentam cada abordagem, organizando e planejando a sua prática por meio dos métodos e técnicas mais adequadas a cada situação de ensino e aprendizagem” (REDONDO, 2016, p. 505). Afinal, “conhecer o que fazemos pode nos dar a vantagem de ganhar preciosa consciência sobre nossa ação, sua tipologia e potencial adquiridor ou apreendedor” (ALMEIDA FILHO, 2015, p. 70). Um ensino sem essa consciência metodológica, continua o autor, “promove um ensino de difícil explicação e renovação sistemática” (Ibidem, p. 26) e impede que o profissional possa conscientizar-se, repensar, avaliar e reelaborar sua prática docente.

Sabemos, por meio das pesquisas que versam sobre o processo de ensino e aprendizagem de um outro idioma, que a terminologia específica da área do ensino de Língua Estrangeira tem sido empregada com diversos e distintos significados por diferentes autores, dificultando infelizmente a comunicação científica e profissional. Na tentativa de superar essa falta de consenso no uso das terminologias e objetivando contribuir para o avanço das discussões acadêmicas no ensino de Língua Estrangeira, Anthony (1963, p. 63-67) expõe formalmente uma definição dos termos abordagem, método e técnica, conforme vemos a seguir:

uma abordagem é um conjunto de pressupostos correlativos que lida com a natureza do ensino e aprendizagem de uma língua. Uma abordagem é axiomática. Ela descreve a natureza do assunto a ser ensinado.

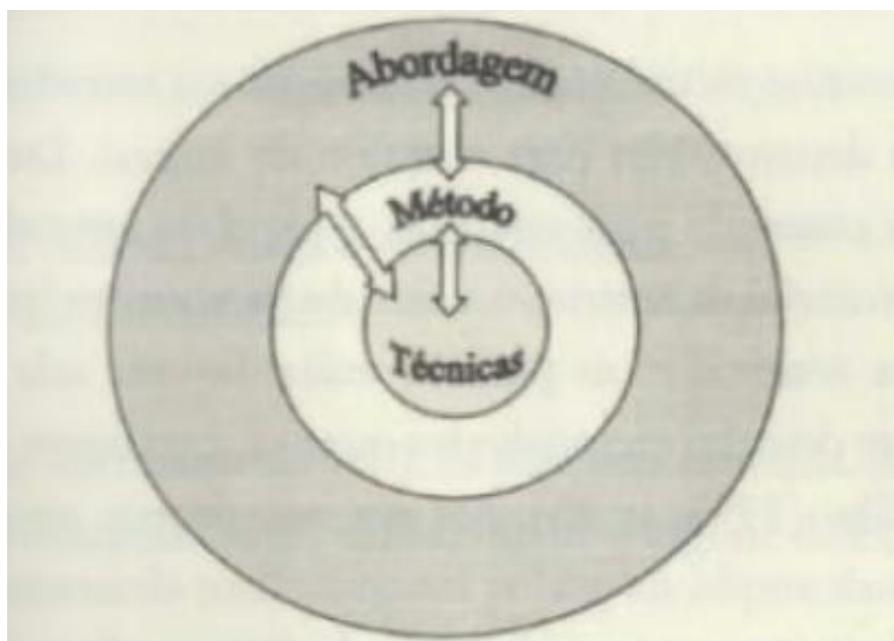
[...] método é um plano global para a apresentação ordenada de um material de linguagem, nenhuma parte deste material se contradiz, e tudo é baseado em uma abordagem escolhida. Uma abordagem é axiomática, um método é processual. Dentro de uma abordagem podem existir vários métodos.

[...] técnica [...] é aquilo que realmente acontece em uma sala de aula. É um truque específico, um artifício, ou uma ideia usada para alcançar um objetivo imediato. As técnicas devem ser consistentes com um método, e conseqüentemente em harmonia com uma abordagem.

Logo, percebemos que abordagem, para Anthony (1963), diz respeito aos pressupostos teóricos acerca de uma língua e da aprendizagem, tendo abrangência mais ampla; o método está contido em uma abordagem e é mais restrito, ou seja, ocupa-se das regras e formas de aplicação da abordagem; já a técnica refere-se à forma de apresentação desse conteúdo, ou seja, aos procedimentos e recursos que serão utilizados pelo professor ao trazer o conteúdo aos seus alunos. Dessa maneira, “os três se arranjam de forma hierárquica: as técnicas carregam um método, o qual é coerente com uma abordagem” (MOURÃO, 2012, p. 26).

Figueiredo e Oliveira (2012), pautados pelas definições de Anthony (1963), contribuem de forma valorosa para essa discussão ao apresentarem um modelo de como se dá a relação de interdependência entre esses três termos, conforme podemos ver na Figura 1.

Figura 1 - Relação entre abordagem, método e técnicas



Fonte: Figueiredo e Oliveira, 2012, p. 13.

Após a formulação apresentada por Anthony (1963), outros estudiosos da área como Richards e Rodgers (1982), Prabhu (1987, 1990), Almeida Filho (1977, 2015), Figueiredo e Oliveira (2012) e Borges (2009) reacenderam as discussões terminológicas e apresentaram outras hierarquias e até mesmo redefinições dos termos bastantes próximas às de Anthony (1963). Contudo, as definições terminológicas de Richards e Rodgers (1982), a saber: abordagem, design e processo, não foram bem aceitas pela seara acadêmica. De acordo com Borges (2010), as discussões trazidas por Richards e Rodgers (1982) não mitigam a falta de esclarecimentos dos termos respectivos ao ensino de línguas estrangeiras, pois são inconsistentes e não colaboram para os devidos esclarecimentos.

As definições apresentadas por Almeida Filho (2015, p. 41-73) para os termos em discussão são:

abordagem pode ser entendida como um composto de ideias ou

conceitos que orienta e, portanto, caracteriza todo um processo específico de ensino de língua.

[...] método é ação e ele é importante por materializar/viabilizar uma experiência de aprender Língua-Alvo. Não é possível ensinar sem um método. Até quem não sabe qual é o seu método tem um método subjacente implícito que pode ser exposto por interpretação do ensino realizado; [...] o método é feito de procedimentos ou técnicas que preenchem as atividades ou unidades de ação linguageira que formam a aula ou sessão ensinadora.

[...] técnicas, portanto, são procedimentos reconhecíveis na profissão.

Podemos perceber que tais definições vão ao encontro das propostas feitas por Anthony (1963). Logo, entendemos abordagem como a teoria que guia o processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, método como o plano para aplicar a teoria e técnica como os procedimentos e recursos dessa aplicação.

Além das definições apresentadas por Almeida Filho (2015, p. 73), o autor fez um importante acréscimo à definição de metodologia, distanciando-a do método:

[o] termo metodológico(a) vem de metodologia, um conjunto de explicações para como operamos (um método). Enquanto metodologia é a base (de ideias, de teoria e Teoria) para como operamos metodologicamente, abordagem é a base maior sustentada por conceitos conjugados de língua/Língua Estrangeira, de aprender e de ensinar essa dada língua que orienta não só o método, mas os materiais e o planejamento antes deles, além da avaliação do processo.

Desse modo, metodologia tem a ver com o fazer pedagógico do professor, com suas intuições, crenças ² e conhecimentos teóricos acerca da área do ensino de Língua Estrangeira.

Reverberando Brown (2002), Figueiredo e Oliveira (2012, p. 15) mostram que “apesar dessas redefinições dos termos aqui apresentados, a literatura referente ao processo de ensino e aprendizagem de línguas

² Segundo um estudo realizado por Barcelos (2006), as crenças dos alunos refletem nas crenças e práticas dos docentes que, por sua vez, incidem na postura dos estudantes em relação ao processo de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, no caso desta pesquisa, a Língua Inglesa.

ainda se baseia na terminologia proposta por Anthony (1963)”. Ressaltamos que, neste trabalho, usaremos as definições de abordagem, método, técnicas e metodologia propostas pelo linguista brasileiro Almeida Filho (2015), cuja conceituação dos termos é embasada nos trabalhos de Anthony (1963).

Os métodos e abordagens utilizadas no ensino de uma Língua Estrangeira estão histórica e tradicionalmente atrelados às necessidades de cada época/período buscando atender ao contexto histórico vigente (DOURADO, 2007). Ao ponderarmos sobre os avanços e retrocessos no ensino de Língua Estrangeira ao longo da história, percebemos que procede tal afirmação, pois criaram-se vários métodos de ensino com diferentes visões e interpretações da melhor forma de se ensinar uma Língua-Alvo. Podemos perceber igualmente que tais métodos percorriam um ciclo em que se popularizavam e depois caíam em descrédito; apesar disso, sempre que um novo método surgia, ele trazia consigo pressupostos e ideias que seus criadores consideravam positivas nos anteriores. Posto isso, discorreremos sobre os principais métodos e abordagens no ensino de Língua Estrangeiras consagrados pela academia e pesquisadores da área.

Feitas as considerações sobre a definição de *abordagens* e *metodologias*, surge a pergunta inevitável: por que pesquisar esse assunto? Qual é a problemática que nos moveu na realização desta pesquisa? Podemos voltar à pergunta-chave: é relevante para o êxito da prática docente a abordagem teórica no ensino de Língua Estrangeira e os princípios metodológicos por trás desse ensino?

Sabemos da importância e da supremacia da Língua Inglesa na sociedade moderna, tanto no tocante às relações comerciais e políticas quanto sociais. Consoante Siqueira (2005, p. 13), “o Inglês é o Latim dos tempos modernos” e, diante da notória relevância dessa língua, na conjuntura atual seu ensino nas escolas da Educação Básica é de extrema importância, visto não ser incomum estarmos inseridos em contextos de usos da língua em questão, sejam eles formais ou informais.

Sendo o Inglês a língua mais falada mundialmente, tanto por nativos quanto por não nativos, “é interessante notar que o número de pessoas que usam o Inglês como segunda língua é muito maior do que o número de falantes nativos desse idioma” (BORGES; GALLARDAGO, 2019, p. 4). Não é novidade que a grande maioria das notícias publicadas e disseminadas no mundo moderno estão em Língua Inglesa. Além disso, podemos afirmar que essa é a língua oficial das pesquisas científicas; segundo Rajagopalan (2005), quase 90% de todo o conhecimento científico divulgado na internet está em Inglês. Logo, dominar esse idioma é item necessário à sobrevivência no meio acadêmico e social (O’CONNELL, 2015). Quanto à hegemonia da Língua Inglesa, Siqueira (2005, p. 14) afirma que

o Inglês é a língua nativa de mais de meio bilhão de pessoas oriundas tanto do centro quanto da periferia do globo. É a língua mais falada do mundo por não nativos e, provavelmente, o único idioma que possui mais falantes não nativos que nativos. São três falantes não nativos para cada falante nativo.

Em face disso, seguimos a linha de Rajagopalan (2010, p. 21) ao pontuar que “não se discute mais a hegemonia total e, de certa forma, assustadora, da Língua Inglesa no mundo em que vivemos”. Todavia, apesar de o Inglês ser a língua oficial de mais de 20 países, “tal fato por si só não projetou a consolidação do Inglês global” (ANJOS, 2013, p. 39), pois a razão primeira que faz com que uma língua seja elevada ao *status* de língua internacional ou língua franca é o poder, seja cultural, tecnológico, político-econômico ou militar/bélico que os falantes dessa língua exerce sobre os demais países. Além disso, a espantosa e incontestável hegemonia do Inglês deve-se à relação de poder que ela possui em muitos países (LE BRETON, 2005).

É senso comum, diante de tudo isso, a importância de se ensinar a Língua Inglesa nas escolas da Educação Básica, para que nossos alunos se tornem “cidadãos planetários”, termo alcunhado por Gimenez (2001). No entanto, é comum ouvirmos relatos de que o Inglês ensinado nas instituições de ensino regular, especialmente nas escolas públicas, não

passa de Inglês de colégio (MICCOLI, 2010). Isso significa que ele não promove a autonomia dos aprendizes, permitindo que eles façam uso, com propriedade, da língua aprendida na escola para usos sociais comunicativos, laborais e culturais.

Na sociedade atual, sempre ouvimos dizer que o Inglês da escola pública é insuficiente, desestimulante, incapaz de formar ou que dificilmente formará aprendizes capazes de interagir socialmente nessa língua. É importante, porém, ressaltar que as escolas particulares da Educação Básica também encontram dificuldades com essa disciplina. Numa pesquisa feita, Santos (2012, p. 150) constatou que

apesar de o ensino da escola pública ser considerado menos eficiente que o da escola particular de maneira geral, no que concerne ao ensino e à aprendizagem da Língua Inglesa, contudo, tanto a escola pública como a particular apresentam características bem próximas uma da outra, evidenciando a necessidade de uma política de ensino de línguas mais clara e uma preocupação maior com relação à formação do professor de línguas.

Diferentes autores afirmam que existe uma ineficiência oriunda de motivos estruturais no ensino de Inglês na Educação Básica brasileira, independentemente se as escolas são da rede pública ou privada. Em sua dissertação de mestrado, Oliveira (2003) afirma que a escola pública é tida como um lugar marginalizado onde não se ensina e nem aprende a Língua Inglesa. Rocha (2006), afirma que o ensino da Língua Inglesa nas escolas de ensino regular enfrenta dificuldades e que é urgente uma mudança nas políticas sociais e educacionais objetivando a qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Barbosa (2017) acredita que o ensino da Língua Inglesa na escola pública será satisfatório somente com cursos de formação continuada, mudanças nas leis que regem essa disciplina e melhorias nas condições de trabalho dos professores, na infraestrutura das escolas e nos materiais e recursos didáticos que envolvem esse idioma. Miccoli (2010) pontua que o Inglês da escola pública é tido como péssimo e que não promove e nem capacita o aluno. Divitiis (2013) afirma que há problemas de metodologias inadequadas ao ensino de Inglês tanto

nas escolas públicas quanto privadas, algo compartilhado por Almeida Filho (2015) ao afirmar que o ensino da Língua Inglesa tanto em escolas da rede pública quanto da privada apresenta problemas. David (2017) aponta que os motivos que fazem com que o ensino de Inglês das escolas públicas esteja em descrédito residem nas dificuldades encontradas pelos professores na transmissão do conhecimento ao aluno e pela falta de conhecimento prévio deste em relação à Língua-Alvo. Borges e Gallardado (2019) afirmam que tanto na escola pública quanto na privada o quantitativo de horas/aula é insuficiente para a realização de um ensino de Inglês de qualidade.

Já outros autores colocam a razão desse fracasso ou ineficiência nas crenças e metodologias por trás do ensino de Inglês na Educação Básica brasileira. De acordo com Vieira-Abrahão (1996), tanto professores da escola pública quanto da escola privada apresentam dificuldades de renovação de suas práticas pedagógicas. Kelly (2000) afirma que é necessário que os professores trabalhem com seus alunos a habilidade comunicativa juntamente com a gramática. De acordo com Tílio (2014), faz-se mister a busca por metodologias mais interessantes para o ensino de Língua Estrangeira nas escolas públicas. Barcelos (2006, 2011) afirma que as crenças tanto de professores quanto de alunos contribuem para que o processo de ensino e aprendizagem não ocorra de forma significativa, sendo necessário reconhecê-las para que elas possam ser trabalhadas e superadas, além disso as crenças da comunidade externa colaboram para a péssima fama do ensino de Língua Inglesa nas escolas regulares, principalmente nas da rede pública. Santos (2012) escreve que as práticas pedagógicas da grande maioria dos professores de Língua Inglesa das escolas regulares consistem no repasse, em Língua Materna, de informações dos aspectos formais da Língua Estrangeira, não se preocupando com a condição social que esta possui. Piccoli (2006) coloca que os professores de Língua Estrangeira tanto do Ensino Fundamental quanto do Ensino Médio preocupam-se em transmitir conteúdos linguísticos, esquecendo-se que essa disciplina contribui para uma formação integral do alunado. Lima e Sales (2007) afirmam que o

professor da escola pública percebe seu aluno como sendo incapaz de aprender Inglês, pois são lentos e possuem déficits e que por isso não os estimulam com atividades mais desafiadoras e interessantes; ademais esses alunos não possuem recursos materiais e culturais necessários para terem um bom desempenho no processo de ensino e aprendizagem da língua em questão.

Seguindo essa trilha de que o ensino da Língua Inglesa nas escolas regulares sofre uma coleção de males, Almeida Filho (2015) reconhece, em seu livro *Quatro estações do ensino de línguas*, que o ensino de Língua Estrangeira, especialmente o Inglês, está em crise na Educação Básica. Ele explica que os cursos livres de idiomas, ou seja, cursinhos de Inglês, também enfrentam desafios nessa área; diferentemente das escolas da Educação Básica, porém, eles não recebem a mesma fama e, então, não são tidos como problemáticos. Acreditamos que a pouca fama dos problemas dos cursos livres de idiomas resida na diferença de estrutura física e pedagógica dessas instituições de ensino e nas inúmeras propagandas publicitárias que reforçam a qualidade desses estabelecimentos. Ressaltamos que não aprofundaremos nossos estudos nos cursos livres de idiomas, pois o foco deste trabalho é a Educação Básica.

Os motivos que colaboram para a ineficiência do ensino de Inglês nas escolas de Ensino Fundamental e Médio são diversos, como mencionamos. Mais importante, porém, é sabermos quais são os problemas encontrados no processo de ensino e aprendizagem dessa língua, para que possamos buscar meios de solucioná-los ou pelo menos amenizá-los. Segundo Leffa (2011), no intuito de entender e achar culpados para os problemas no processo de ensino e aprendizagem de Inglês, foram elencados, no mínimo, três bodes expiatórios: o professor, o aluno e o governo nos seus três entes federativos (não necessariamente nessa ordem). Esses três “vilões” compõem, juntos, o que o autor chama de “triângulo do fracasso escolar” (LEFFA, 2011, p. 24), no qual os papéis de vítima (um) e culpados (os outros dois) vão se revezar dependendo de

qual vértice ocupam. Diante dessa troca de acusações, de acordo com nosso entendimento, essa ciranda nunca acaba.

Para Leffa (2011), o professor tem culpa quando ensina o que nem ele sabe, pois, apesar de possuir um diploma que lhe outorga um conhecimento que não possui em muitos casos, o fato de ministrar conteúdos que não domina o desqualifica à condução desse processo. Isso nos leva a perceber que as universidades não estão cumprindo com sua proposta: ou seja, elas não são capazes, na sua grande maioria, de formar profissionais com a fluência necessária e exigida para um professor de Língua Estrangeira no contexto atual (PACKER; AISSA, s/d, p. 18).

A formação precária e o conhecimento insuficiente do professor da língua que ensina, ou seja, a falta de competência, seja linguística, seja metodológica, representa um dos principais fatores que incidem negativamente sobre os alunos no seu aprendizado de Língua Estrangeira na escola; atrelados a isso, podemos mencionar também os problemas pedagógicos e a(des)-motivação (BARCELOS, 2006).

Já o aluno, na visão de Leffa (2011), torna-se culpado quando não se empenha em estudar, ou lhe falta objetivo quanto ao processo de ensino e aprendizagem ou, ainda quando, segundo ele

há alunos que parecem não perceber que a escola tem como função precípua o desenvolvimento do saber [...], outros ficam apenas no nível de interação mais rasteira [...] há também os que parecem ficar em estado de letargia e passam pela escola como zumbis, sem nada ver nem ouvir, no máximo espectadores de um show a que são obrigados a assistir, talvez por obediência aos pais, assistindo uma aula como se estivessem prestando um favor (Ibidem, p. 24).

Por seu turno, o governo é culpado em suas três esferas, pois é ele quem cria as leis e diretrizes que regem o ensino de Língua Estrangeira e, apesar do seu discurso de inclusão, é nitidamente excludente, com “leis que restringem o acesso à Língua Estrangeira [...] e não dando as condições mínimas para sua aprendizagem, seja pela carga horária escassa, pela falta de materiais para o aluno, pela descontinuidade do currículo” (LEFFA, 2011, p. 20).

Posto isso, abraçamos o posicionamento desse autor ao afirmar que

dos três, quem tem o melhor discurso é o governo: não acusa e nem reclama, apenas prega a inclusão. Pode excluir na prática, mas no discurso inclui. O professor é o mais acuado dos três, por isso quando atacado, o mais crítico: desanca o governo porque ele não dá condições de aprendizagem e desanca o aluno porque ele não entende o que é estudar. O aluno, por sua vez, critica o governo, nesse ponto fazendo coro com o professor, mas critica o professor, que está mais próximo: como pode ele ensinar o que nem ele conseguiu aprender? Como pode ele ensinar ao aluno tudo o que sabe se nada sabe? (Ibidem, p. 24-25.)

Contudo, consideramos que há um quarto vilão. Entendemos que, muitas vezes, o professor tem uma boa formação, conhecimento aprofundado da língua e uma excelente didática, porém dependendo da instituição em que leciona o docente deve seguir e adotar metodologias e materiais específicos elencados pela sua chefia.

Segundo Almeida Filho (2015), outros motivos que corroboram para o dogma de que na escola pública o Inglês permanece estrangeiro são: a falta de estrutura física adequada e suporte de qualidade para os professores dessa disciplina. Os problemas estruturais envolvem a ausência de recursos materiais que atendam às necessidades básicas do processo de ensino e aprendizagem dos envolvidos comprometem a sua qualidade (ORNELLAS, 2010), além de não ser raro que professores relatem a falta de materiais básicos, como xérox, folha sulfite, aparelho de som, entre outros (BARBOSA, 2017). Na tentativa de suprir essa barreira, os próprios docentes retiram parte de seus salários para comprar os itens faltantes que comprometem seu fazer pedagógico. Há, ainda, o alto quantitativo de alunos por sala (algo presente mesmo na rede particular) e o desnivelamento deles no tocante à Língua Inglesa (uma forte barreira para o aprendizado). Tudo isso coopera para a crença, compartilhada por professores e alunos, de que a escola não é lugar de se aprender Língua Estrangeira (BARCELOS, 2011). É preciso repensar tal aspecto, uma vez que essa realidade vivenciada na Educação Básica é um grande empecilho para o ensino de línguas, mesmo porque esse cenário impacta

negativamente o fazer pedagógico docente e, por conseguinte, prejudica o aluno no seu processo de aprendizagem.

A dificuldade de relacionamento entre professor e aluno é outro fator que implica negativamente nesse *status*. Essa dificuldade pode ser explicada por duas teorias, sendo a primeira a hipótese do filtro afetivo³, de Krashen (1985), sendo que “ele será alto, se os indivíduos estiverem desmotivados e não tiverem autoconfiança, ou se estiverem ansiosos” Figueiredo (1995, p. 52) acentua que isso é ruim para o processo de ensino e aprendizagem, pois segundo essa hipótese, quanto maior for o filtro afetivo, menor é o aprendizado e vice-versa. A outra hipótese repousa nas atitudes e crenças de professores e alunos (BARCELOS, 2006), pois, no tocante ao processo de ensino e aprendizagem do Inglês, segundo o pesquisador Anjos (2013, p. 75), “as crenças e atitudes, tanto dos professores quanto dos alunos, têm exercido um papel relevante para o desvelamento de uma série de problemas que envolvem o uso da linguagem”.

Atrelados a tudo isso está uma metodologia desestimulante e materiais didáticos inadequados, que também implicam negativamente no processo de ensino e aprendizagem dessa língua, pois “nada pode superar o obstáculo de temas desinteressantes ou atividades maçantes” (MELVIN; STOUT, 1987, p. 50). Segundo as pesquisas dos autores citados neste trabalho, o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Educação Básica tem tomado caminhos bem diferentes daqueles que os documentos oficiais apregoam, já que um número significativo de professores dessas escolas optam “pela exposição de compêndios gramaticais, tornando as aulas entediantes e desinteressantes quando não contribuindo para a construção de uma visão equivocada em relação à cultura estrangeira, ao exaltá-la” (ANJOS, 2013, p. 47). Esse comportamento de exaltação à cultura do outro é muito perigoso, pois

³ O filtro afetivo parte do processo interno de bloqueio mental, de origem emocional, que impede os aprendizes de utilizar o input que receberam no processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira de forma adequada para a aquisição de uma língua (KRASHEN, 1985).

podermos ser ‘massa de manobra’⁴ ao nos tornarmos consumidores passivos, principalmente de uma língua como o Inglês.

Ademais, as pesquisas que tratam sobre a leitura em Língua Inglesa evidenciam uma situação grave, a julgar por “vários [...] estudos que apontam a leitura como pretexto para lidar com a tradução ou com meros exercícios controladores, não estimulando o senso crítico do aprendiz” (O’CONNELL, 2015, p. 44). Contudo, o mais grave, segundo nosso entendimento, é que mesmo os professores que optam pelo Método de Gramática e Tradução não seguem os seus princípios metodológicos, o que acaba aumentando o desprestígio dessa disciplina.

Diante do exposto, percebe-se que a disciplina de Língua Inglesa na Educação Básica não cumpre seu dever estipulado pelos documentos oficiais, estando desacreditada pela sociedade, pelos alunos e por seus responsáveis, pelos gestores das escolas e, o mais lamentável de tudo, pelo docente dessa pasta. Ficamos perplexos diante de todo esse enxovalho, porém, o próprio mestre não acreditar na causa que ele labuta, é algo doloso e execrável.

É inadmissível e estarrecedor que o aluno conclua seus estudos na Educação Básica sem ter habilidade para se relacionar socialmente nessa Língua Estrangeira, sem poder usá-la a seu favor, evitando a exclusão social. O aluno da Educação Básica, de acordo com os documentos oficiais que regem essa disciplina, começa a estudá-la como componente obrigatório no 6º ano do Ensino Fundamental e, caso não reprove ao término do seu decurso educacional, estimando que ele tenha duas aulas por semana de uma hora cada uma (na pior das hipóteses) e que o ano letivo tenha dez meses e cada um, quatro semanas, ao final da sua carreira escolar ele terá dedicado 560 horas ao estudo da Língua Inglesa ao longo de sete anos da sua vida!

Outro fato que nos causa perplexidade diz respeito à metodologia usada nas escolas da Educação Básica brasileiras no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Podemos perceber que, “quanto à

⁴ Massa de manobra se refere ao conceito de violência simbólica de Pierre Bourdieu, na qual a sociedade é conduzida por uma ideologia dominante, se anulando enquanto ser histórico e protagonista (SILVIO JUNIOR, 2016).

metodologia usada no Brasil, esta sempre refletiu, com certo atraso, as tendências de cada época” e que além dessa triste constatação “o ensino de Inglês no Brasil na rede básica de educação, ficou enalhado no método de gramática e tradução do início do século” (SCHUTZ, 2016, p. 2 e 13).

Vários são os pesquisadores que afirmam que até hoje podemos constatar que o Método de Gramática e Tradução ainda está presente nas escolas da Educação Básica. Por exemplo, Bocca (2019) afirma que tanto as escolas da rede pública quanto muitas escolas particulares lançam mão de técnicas de ensino que se assemelham muito a esse método. Brown (1994 *apud* SILVA; SCOVILLE, 2017, p. 632) pontua que atualmente muitos professores utilizam esse método de ensino. Contudo, ele ressalta que profissionais que recorrem a esse método de ensino “são professores que não se especializaram, profissionais com grau ético duvidoso e com pouco desempenho social em relação à própria profissão” (Ibidem).

E, nesse mesmo sentimento de perplexidade, o pesquisador Jessé de Souza Mourão (2012, p. 94) descreve em seu livro *O Ensino de Língua Inglesa e suas Metodologias* que

é impressionante como o Método de Gramática e Tradução tem influenciado ainda hoje. De forma geral a Educação Básica brasileira (Ensino Fundamental e Médio) permanece atrelada às técnicas tradicionais de ensino de línguas, proporcionando apenas uma superficial e limitada capacidade de compreensão e tradução da Língua Estrangeira estudada. Não é de estranhar que após anos de estudos, um aluno desse sistema de ensino termine o ensino médio sem saber ler, falar, compreender ou escrever da Língua Inglesa sequer o nível básico.

No intuito de modificar o cenário atual, buscar melhorias e um ensino de Língua Inglesa de qualidade que forme alunos capazes de exercer sua cidadania, participando de diferentes práticas sociais ao “utilizar o conhecimento adquirido como mecanismo de inclusão social” (BERNARDO, 2007, p. 97), alguns estados criaram os Centros de Línguas objetivando melhorar o ensino de Língua Estrangeira ofertado nas escolas da rede pública (CAMILO, 2014). Segundo esse autor, tais centros tentam

reproduzir o ensino ofertado nos cursos de idiomas considerando a estrutura e as metodologias neles utilizadas, oferecendo uma carga horária maior do que na Educação Básica e tendo a preocupação com o quantitativo de alunos por sala e o seu nivelamento.

Num primeiro instante, isso parece uma excelente alternativa; contudo não é: as aulas são ofertadas no contraturno e em regime extracurricular, o que faz com que nem todos os alunos tenham condição de acesso, seja pelo número de vagas ofertadas, seja pela impossibilidade de deslocamento até esses locais. Em um segundo momento, percebemos que as aulas de Inglês nas escolas da Educação Básica continuam na mesma situação, mas nada é feito para mudar a realidade vivenciada nas salas de aulas das escolas de Ensino Regular, principalmente nas escolas da rede pública.

O que está evidente é que se criam paliativos e não de fato uma solução que resolva os problemas da disciplina em questão, objeto desta pesquisa. Não podemos aceitar que um aluno que ao longo do seu transcurso escolar tenha dedicado no mínimo 560 horas de estudos a uma língua saia da Educação Básica sem ser capaz de participar das interações sociais que o domínio dela oportunizaria. Portanto, medidas de todas as ordens são necessárias para resolver esse problema, com o fito de mudar essa triste realidade, desde as leis que regem essa disciplina ao “altar sagrado”, ou seja, a sala de aula.

O pesquisador Schutz (2016) sugere uma série de medidas que visam à restauração desse “altar sagrado”. A criação de núcleos de convívio multiculturais em nossas escolas da Rede Básica de ensino poderia resolver parte do problema. Tais centros se assemelhariam aos locais das escolas internacionais⁵ presentes nos grandes espaços urbanos; como decorrência deles, haveria a possibilidade de intercâmbio com escolas do exterior que permitiriam uma troca constante de conhecimentos tanto culturais quanto linguísticos por parte dos envolvidos,

⁵ As escolas internacionais são centros de excelência do ensino básico e essas instituições tem como objetivo preparar os alunos para experiências no exterior (GOULART, 2013).

haja vista haver a presença constante de falantes nativos nesses centros. Ademais, segundo o autor, esses núcleos teriam autonomia para estabelecer contratos de intercâmbio para seus estudantes de baixa renda que mais se destaquem no processo de ensino e aprendizagem de Inglês sem a necessidade de pagar pelas altas taxas de intermediação que as agências especializadas cobram.

Outra sugestão que o autor citado coloca é no nível superior: concomitante a esses núcleos de convivência seria necessário o desenvolvimento de novos currículos nos cursos superiores em linguística aplicada voltados a preparar profissionais capacitados à implementação e coordenação desses centros. O autor ainda sugere que esses profissionais sejam providos com conhecimentos sólidos nas áreas da psicologia cognitiva e linguística aplicada, usando-se como requisito de ingresso nesses programas a fluência comprovada (eles indicam por exemplo o TOEFL IBT⁶ com pontuação que pode variar entre 80 e 100) e competência cultural no idioma a ser lecionado. Além disso, ele recomenda que o governo crie cursos de licenciatura de curta duração para o ensino de línguas voltados para pessoas com formação em diversas áreas que tenham comprovada proficiência linguística, no idioma a ser estudado.

Esse autor acredita que, se o governo atender a essas sugestões, pode ser que a atual situação do ensino de Língua Inglesa no Brasil apresente mudanças significativas a longo prazo. Algo que segundo ele é benéfico e esperado, uma vez que o mundo moderno requerer um ensino de Língua Estrangeira de qualidade e com maior eficácia, principalmente da Língua Inglesa devido a sua importância socioeconômica global.

A pesquisadora Eliana Feitosa Rozendo nos dá uma sugestão de melhoria quanto às metodologias de ensino. Ela afirma que “no mundo em que impera videoaulas e celular, incluir um recurso audiovisual, comunicativo para sair da mesmice de quadro, piloto, livro se faz necessário em um mundo cada vez mais conectado” (ROZENDO, 2018, p. 133). Dessa forma, percebemos que a autora sugere a utilização de

⁶ O TOEFL (*Test of English as a Foreign Language - Internet- Base Test*) é um teste de renome e confiabilidade internacional que avalia as competências linguísticas do candidato para fins acadêmicos (GAZETA DO POVO, s/d).

práticas inovadoras no ensino de Língua Inglesa, principalmente com recursos tecnológicos. Uma boa opção, de acordo com Figueiredo e Silva (2015, p. 206) é a utilização da telecolaboração, uma vez que ao lançar mão dessa modalidade de interação na aprendizagem de um outro idioma, “as instituições de ensino estarão a estabelecer um ambiente de apoio mútuo entre os aprendizes, pois quando trabalham juntos, têm a possibilidade de discutir sobre suas próprias dúvidas e partilhar com os outros o seu conhecimento”. Ademais, de acordo com esses autores, a telecolaboração é uma abordagem relevante para o processo de ensino e aprendizagem, pois permite interações significativas em relação ao papel desempenhado pelos alunos, já que eles “podem auxiliar-se e ter um papel mais ativo como aprendizes de uma LE [Língua Estrangeira]” (FIGUEIREDO; SILVA, 2015).

Nesse mesmo entendimento de que os recursos tecnológicos agregados à internet facilitam o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, especialmente a Língua Inglesa, Mesquita (2018) sugere a utilização de aplicativos gratuitos para recursos móveis como *Duolingo*, *English Monsters* e *Pronunciation APP*. Segundo ele, “os aplicativos de aprendizagem de Língua Inglesa podem ser efetivos na concretização das propostas que eles ensejam. Isso porque suas características de games e seus aspectos lúdicos são impulsores da motivação do aprendiz” (Idem, 2018, p. 72).

Desse modo, diante de tudo o que constatamos, de fato é importante pesquisar esse assunto, pois a abordagem teórica no ensino de Língua Estrangeira e os princípios metodológicos que o permeiam são de extrema relevância para o processo de ensino e aprendizagem. Por isso foi definido como objeto de estudo para esta dissertação o ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Educação Básica: análise de abordagens e metodologias.

Nossa pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar abordagens e metodologias do ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Educação Básica. Nossos objetivos específicos foram:

- a) Identificar em bancos de dados artigos, dissertações e teses trabalhos focados na temática do ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Educação Básica;
- b) Buscar nesse material registros e comentários acerca de abordagens e metodologias de ensino;
- c) Compor um quadro final das abordagens e metodologias de ensino de Inglês presentes em pesquisas empíricas sobre esse ensino nas escolas em cotejamento com os estudos anteriores que fizeram a sistematização dessas abordagens e metodologias.

Norteamos a pesquisa bibliográfica com as seguintes perguntas: a) Quais são os trabalhos mais recentes publicados em bancos de artigos, dissertações e teses que tratam da temática “ensino de Língua Inglesa na Educação Básica”? Que abordagens e metodologias de ensino estão presentes nesses trabalhos?

Num primeiro momento realizamos um levantamento bibliográfico para a pesquisa bibliográfica nos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, do Google Acadêmico e do Portal de Periódicos Scielo. Os trabalhos que encontramos foram classificados e selecionados para leitura e análise. Desse modo, o presente trabalho se caracteriza como pesquisa bibliográfica, uma vez que nosso objetivo foi contextualizar, revelar e analisar o que já existe sobre nosso objeto de estudo e pesquisa. Ressaltamos que nosso trabalho vai ao encontro da definição proposta por Macedo (1994, p. 3) quando descreve a pesquisa bibliográfica como

a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que se relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revista, trabalhos de congressos, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para serem posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final).

Esta dissertação está organizada em três capítulos. No primeiro, descrevemos a história do ensino de línguas, apresentamos o caminho

percorrido pelo ensino de Inglês na Educação Básica no Brasil e expomos algumas das pesquisas mais recentes sobre a situação do Inglês como Língua Estrangeira na Educação Básica brasileira.

A seguir, no segundo capítulo, apresentamos as abordagens e métodos ao longo da história do ensino de Inglês como Língua Estrangeira.

No terceiro capítulo, detalhamos os procedimentos utilizados para o levantamento bibliográfico, expondo a metodologia da pesquisa, os caminhos percorridos para a coleta e análise dos dados segundo as categorias consideradas nesse trabalho, a saber:

Categoria A - Abordagens no ensino de Inglês como Língua Estrangeira;

Categoria B - Metodologias de ensino de Inglês como Língua Estrangeira.

Finalmente, apresentaremos as considerações finais da pesquisa e, em seguida, as referências.

1. HISTÓRICO DO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

A Língua Inglesa tem espaço reconhecido e privilegiado na educação brasileira por diferentes motivos, mas principalmente por ser a língua oficial do mundo dos negócios e pelo alinhamento político e econômico do Brasil com os Estados Unidos. Segundo a literatura da área, o Inglês se faz presente em nosso país desde 1530, principalmente graças às relações comerciais com a Inglaterra, “quando o aventureiro Inglês William Hawkins desembarcou na costa brasileira e foi muito bem recebido pelos aliados lusitanos e nativos que lá estavam” (NOGUEIRA, 2007, p. 19). Ademais, a Língua Inglesa é utilizada por vários motivos. Além do já mencionado universo dos negócios, ela está presente nas relações sociais e culturais do mundo inteiro. Isso posto, percebemos que a escolha do Inglês como a principal Língua Estrangeira do currículo escolar brasileiro não ocorreu de forma aleatória, nem por acaso, mas pelo poder representado e exercido por esse idioma. Logo, é mister entender o seu percurso e a situação em que se encontra atualmente no sistema educativo brasileiro.

Com o propósito de buscar antecedentes que explicam a presença das atuais abordagens e metodologias de ensino de Inglês como Língua Estrangeira nas escolas brasileiras de Educação Básica, este capítulo apresentará um breve histórico do ensino de Inglês na Educação Básica no Brasil e depois sistematizará algumas abordagens e metodologias usadas no seu ensino.

A trajetória do ensino de Língua Inglesa no Brasil, assim como da educação e do ensino em geral, foi sempre influenciada pelo momento político, social e econômico vivido em diferentes épocas. Neste tópico nosso propósito é apresentar o processo de expansão desse idioma no sistema educacional brasileiro, tanto no percurso histórico quanto nas leis que regem o seu ensino, as metodologias de ensino fomentadas nesse percurso e o *status* que ele ocupa hodiernamente.

A presença da Língua Inglesa na educação brasileira é tão antiga que remonta à época do Brasil Colônia, devido à comercialização de uma

das riquezas que aqui havia, o pau-brasil. Acredita-se que, por volta de 1530, a relação comercial entre Brasil e Inglaterra teve início e foi estreitada em 1654, por causa do tratado imposto pela coroa inglesa aos portugueses, garantindo o monopólio da marinha britânica no tocante à comercialização de produtos ingleses. O fortalecimento dessa relação mais tarde viria a resultar no bloqueio continental decretado por Napoleão contra a Inglaterra no início do século XIX (NOGUEIRA, 2007).

Os primeiros professores de Inglês devem ter surgido nesse período, pois, devido ao bloqueio continental, houve a necessidade de os brasileiros aprenderem essa língua para trabalhar nos estabelecimentos comerciais e nas companhias inglesas que aqui foram abertas (CHAVES, 2004; DIAS, 1999). Isso posto, percebemos que o ensino desse idioma começou com um único objetivo: capacitar os empregados brasileiros, tanto dos estabelecimentos quanto das companhias inglesas que aqui estavam a se comunicarem com seus patrões na Língua Materna deles, a fim de receberem instruções e treinamentos laborais. Ademais, nesse mesmo entendimento, Braga (2014, p. 3) escreve que

[o] início do ensino de Inglês teve como finalidade a prática oral, pois era somente para capacitação de profissionais brasileiros para a demanda do mercado de trabalho através das relações comerciais com nações estrangeiras, especialmente com a Inglaterra.

É importante destacar que, na época do Brasil Colônia, a Língua Estrangeira moderna de maior prestígio entre os aristocratas ruralistas mais refinados era o Francês e seu aprendizado garantia o monopólio do saber por parte da elite, algo que prevaleceu até o momento da Independência (MACÊDO, 2008).

Daros (2011) nos ajuda a compreender as primeiras preocupações no Brasil com o uso das línguas e seu estudo. Conforme esse autor, a necessidade do aprendizado de uma Língua Estrangeira moderna no país começou com a chegada dos colonizadores europeus em solo brasileiro em 1500, quando houve a necessidade de comunicação entre os portugueses e os nativos. O método utilizado para seu aprendizado foi o

de “tradução pura e imediata” (Ibidem, p. 2), já que não houve nenhum tipo de mediação nem orientação de terceiros entre os envolvidos. Segundo Daros, para suprir necessidades comunicativas, os portugueses recém-chegados tiveram de buscar meios de realizar com sucesso a comunicação entre eles e os indígenas recorrendo inicialmente a gestos, sinais, mímicas e olhares e depois ao domínio das regras e léxico da língua utilizada pelos nativos. Ainda de acordo com Daros (2011), um ótimo exemplo de como ocorreu esse primeiro contato está num excerto da Carta de Pero Vaz de Caminha enviada a El-Rei Dom Manuel I em 1500. Ao relatar a chegada dos portugueses à nova terra, o cronista descreve as tentativas da primeira comunicação entre os dois grupos:

[o] Capitão, quando eles vieram, estava sentado em uma cadeira, bem vestido, com um colar de ouro mui grande ao pescoço, e aos pés uma alcatifa por estrado. Sancho de Tovar, Simão de Miranda, Nicolau Coelho, Aires Correia e nós outros que aqui na nau com ele vamos, sentados no chão, pela alcatifa. Acenderam-se tochas. Entraram. Mas não fizeram sinal de cortesia, nem de falar ao Capitão nem a ninguém. Porém um deles pôs olho no colar do Capitão, e começou de acenar com a mão para a terra e depois para o colar, como que nos dizendo que ali havia ouro. Também olhou para um castiçal de prata e assim mesmo acenava para a terra e novamente para o castiçal, como se lá também houvesse prata (Ibidem, p. 63).

Com o fito de melhorar a comunicação entre os portugueses e os nativos, os europeus enviaram o jovem Afonso Ribeiro às terras recém-descobertas para que este aprendesse a língua e os costumes dos indígenas (DAROS, 2011). Nasce assim o primeiro método de estudo de línguas no Brasil: “os línguas ou intérpretes”, que eram pessoas designadas para a mediação do processo comunicativo, objetivando a sua eficiência entre os portugueses e os nativos que aqui moravam (WYLER, 2003, p. 34). Ademais, é importante ressaltarmos que “após este primeiro momento, o estudo de línguas, seu ensino e uso da tradução no contexto educativo e comunicativo, começaram a sofrer sistematizações” (DAROS, 2011, p. 3).

O ensino de Língua Estrangeira moderna, de acordo com Menegazzo (2006), começou a ser impulsionado de fato em solo brasileiro

devido à vinda da corte portuguesa. Foi somente em 22 de junho de 1809 (com a autorização do então Príncipe-Regente de Portugal, D. João VI) que se criou a cadeira de Língua Inglesa, mediante um decreto que oficializava essa disciplina como parte integrante do currículo educacional brasileiro (BRAGA, 2014). Segundo Oliveira (1999, p. 33), o decreto criado por D. João VI trazia os seguintes dizeres:

[e], sendo, outrossim, tão geral e notoriamente conhecida a necessidade de utilizar das línguas francesa e inglesa, como aquelas que entre as vivas têm mais distinto lugar, e é de muita utilidade ao estado, para aumento e prosperidade da instrução pública, que se crie na Corte uma cadeira de língua francesa e outra de inglesa.

Desse modo, juntamente com Álgebra, Aritmética e Língua Francesa, o Inglês passou oficialmente a fazer parte das línguas a serem ensinadas em solo brasileiro. Um decreto posterior, a Carta Régia publicada em janeiro de 1811, instituiu o cargo de intérprete de línguas na secretaria do governo da Bahia (SCHUTZ, 2016). No tocante às mudanças promovidas na oferta de línguas vivas (Inglês e Francês), tanto o Decreto de 1809 quanto a Carta Régia de 1811 trazem uma nova abordagem no ensino dessas línguas, pois a legislação real evidenciava que “o interesse pelas novas disciplinas revestia-se de um caráter cultural e literário, ultrapassando sua utilidade prática” (OLIVEIRA, 1999, p. 32).

Apesar de todos esses avanços legais quanto às línguas vivas e seu ensino, foi apenas a partir de 1837 (com a criação, no Rio de Janeiro, do Colégio Pedro II) que o Inglês e o Francês, além do Latim e do Grego, foram inseridos na grade curricular. Isso significa que se passaram quase 30 anos desde a publicação do decreto que oficializou o ensino da Língua Inglesa em nosso país para que ela de fato passasse a compor o rol das disciplinas obrigatórias a serem estudadas nas instituições de ensino formal.

Sobre o período em que o ensino do Inglês já se configurava no cenário educacional brasileiro entre as línguas estrangeiras modernas ensinadas, juntamente com as demais mencionadas anteriormente, “havia

uma desorganização quanto à seleção das línguas a serem ensinadas e quanto ao número de horas a serem disponibilizadas para o ensino de cada uma” (VIOLANTE, 2011, p. 22-23). Silva *et al.* (2010, p. 22) reforçam essa afirmação ao escrever que “as decisões tomadas na educação, incluindo as decisões referentes às línguas estrangeiras, não contavam com nenhum planejamento consistente e não tinham suas bases pautadas nas condições reais do país”. Por sua vez, Violante (2011, p. 23) mostra como ocorria o ensino de Inglês naquela época, no Colégio Pedro II:

[um] exemplo pontual de tal estrutura foi observado no ensino de Língua Inglesa oferecido pelo Colégio Pedro II, fundado no Rio de Janeiro em 1837, no qual se ensinava Inglês e Francês assim como o Latim e o Grego e, apesar das diferenças notáveis em seu uso, a Língua Inglesa e francesa (consideradas línguas vivas) eram ensinadas da mesma forma, através da tradução de textos e análise gramatical.

Diante do exposto até aqui, percebe-se que inicialmente o processo de ensino e aprendizagem de Inglês focava somente na prática oral. Passados alguns anos, a metodologia utilizada para o ensino dessa língua - considerada moderna/viva - possuía as mesmas características daquela usada com as línguas conhecidas como clássicas/mortas que possuía uma abordagem mais humanista, com vistas à formação intelectual, literária e clássica do aprendiz. Tal situação começou a mudar após o Decreto nº 1.331, publicado em 17 de fevereiro de 1854, pelo Ministério de Educação do Império. Esse texto legal tratava do Regulamento da Instrução Primária e Secundária no Município da Corte e ficou conhecido também como Reforma Couto Ferraz, pois teve como coordenador o então ministro dos Negócios do Império, Luís Pedreira do Couto Ferraz (LIMEIRA; SCHULER, 2008). Nesse momento, o “currículo da escola secundária começou a evoluir para dar ao ensino das línguas modernas um *status* pelo menos semelhante ao das línguas clássicas” (LEFFA, 1999, p. 4).

Contudo, as reformas educacionais feitas posteriormente por Benjamim Constant (chefe do Ministério dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos de 1890 a 1891) fizeram com que o Inglês - bem

como as demais línguas estrangeiras modernas, exceto o Francês – fosse excluído do currículo obrigatório (LIMA, 2008). Mas, ainda conforme esse autor, com o afastamento do ministro Benjamin Constant em 1892, o Inglês, o Alemão e o Italiano retomaram o *status* de disciplinas obrigatórias na grade curricular. Novas mudanças ocorrem em 1898 à época do então ministro Amaro Cavalcanti, quando essas disciplinas (juntamente com o Francês) passaram a ser de estudo optativo e retomaram a abordagem literária que tinham no começo do Segundo Reinado. Uma mudança significativa, entretanto, passa a ter lugar: “nesse momento, o Colégio Pedro II ganha um caráter mais prático, influenciando o ensino das línguas vivas com uma abordagem que incluía não somente as habilidades de escrita e leitura, mas também a fala” (Ibidem, p. 3).

Em 1911, com a publicação da Lei Orgânica do Ensino, pelo ministro Rivadávia Correia, o número de anos de estudo das línguas clássicas (Latim e Grego) é reduzido à metade e o das línguas modernas – Francês (obrigatório), Alemão ou Inglês (facultativo) em um terço (CHAGAS, 1979). Com isso, o ensino de idiomas nas escolas brasileiras passou a ter um caráter mais prático e menos humanista, pois a abordagem utilizada passou a focar, além das habilidades de leitura e escrita, a da fala (ROCHA, 2012).

Observa-se, nesses registros históricos, bastante oscilação na legislação e nas formas de ensino do Inglês. As reformas feitas desde a vinda da Família Real até 1911 não versavam sobre uma metodologia específica para o ensino de Língua Estrangeira, mas sobre os anos de sua duração e sua carga horária. Ademais, Oliveira (1999) aponta a evidência de que o Inglês, entre os anos de 1808 até 1821 (ou seja, durante o reinado de D. João VI no Brasil), sempre esteve em desprestígio em comparação ao Francês, pois o idioma de Shakesperare não era exigido nos exames de admissão dos cursos superiores, diferentemente da língua de Molière – que era considerada uma língua universal. Sendo assim, o ensino de Inglês ficou relegado aos objetivos mais práticos e imediatos, pois o aumento das relações internacionais e a abertura dos portos aos ingleses trouxe a necessidade da comunicação em Inglês. Nesse mesmo

entendimento, Bocca (2019) ressalta que, no Brasil Império, o ensino de Língua Inglesa apresentou avanços e retrocessos, tanto no que diz respeito às legislações quanto nas metodologias utilizadas. O método prevalente nesse período foi o Método de Gramática-Tradução ou Método Clássico, ora apresentando-se com um caráter humanista de abordagem literária, ora com uma finalidade puramente prática de abordagem pragmática.

Já na década de 1930, o ensino da Língua Inglesa teve um grande impulso devido às tensões políticas e econômicas que resultaram na Segunda Guerra Mundial. Isso ocorreu porque, naquela conjuntura, a “difusão da Língua Inglesa passou a ser vista como uma necessidade estratégica para contrabalançar o prestígio internacional da Alemanha” (SCHUTZ, 2016, p. 5). Em 1931, a Reforma de Francisco Campos, feita no governo do então presidente Getúlio Vargas, teve como missão “soerguer a educação de segundo grau do caos e do descrédito em que fora mergulhada” (CHAGAS, 1976 *apud* LEFFA, 1999, s.p.). Com essa reforma, mudanças significativas no ensino de Língua Estrangeira moderna foram feitas tanto no conteúdo (pois houve um aumento da carga horária dedicada às línguas vivas) quanto na metodologia (pois foi introduzido oficialmente o método direto, algo que abordaremos no próximo capítulo) envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dessas disciplinas.

Ainda, na década de 1930, os brasileiros presenciaram a criação dos cursos livres de idioma, principalmente os de Inglês (LIMA, 2008). Em 1935, nasceu oficialmente no Rio de Janeiro – com o apoio da Embaixada Britânica – a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. No ano seguinte, graças a um acordo de cooperação entre a Escola Paulista de Letras Inglesas e o Consulado Britânico, foi fundada na capital paulista a Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa de São Paulo. Ainda nessa mesma cidade, em 1938, foi criado o primeiro instituto binacional, o Instituto Universitário Brasil-Estados Unidos, mais tarde renomeado como União Cultural Brasil-Estados Unidos (SCHUTZ, 2016, p. 6).

Contudo, foi em 1942 com a Reforma Capanema (liderada pelo ministro Gustavo Capanema) que toda a estrutura do ensino médio foi

modificada e deu-se destaque às línguas estrangeiras modernas e clássicas. O ensino secundário, normal e militar foram distribuídos em dois ciclos: o primeiro denominado Ginásio, com quatro anos de duração e ensino do Latim, Inglês e Francês obrigatórios; e o segundo, organizado em duas vertentes de 3 anos cada uma, sendo uma clássica (com um enfoque maior nas línguas clássicas e modernas) e a outra científica (que se dedicava mais ao estudo das ciências). Segundo Lima (2008), a Reforma Capanema manteve a orientação do método direto para o ensino de línguas estrangeiras modernas como aconselhado na reforma anterior (a de Campos Salles). De acordo com Machado *et al.* (2007), foi com essas duas reformas que o mais avançado e moderno no ensino de línguas na época foi instituído na escola secundária, ou seja, o método direto. Apesar disso, porém, “as indicações de seu uso [do método direto, na Reforma Capanema] ficaram muito mais próximas do Método Científico, estabelecendo objetivos instrumentais, educativos e culturais para seu ensino” (RAHE; PEÇANHA, 2014, p. 29). Para Machado *et al.* (2007), o emprego do método direto nas aulas de línguas estrangeiras modernas foi mais por “denominação do que em seu uso real” e, em vinte anos de vigência da reforma na educação brasileira, “o método direto tinha se reduzido novamente ao ‘leia e traduza’, dado que muita coisa se perdeu no caminho entre o Ministério da Educação e as salas de aula” (Ibidem., p. 13).

No ano seguinte, também sob a liderança do ministro Gustavo Capanema, uma nova Portaria Ministerial (a de nº 114, de 29 de janeiro de 1943) tratou da questão metodológica, dando ênfase ao que já havia sido proposto como metodologia de ensino, ou seja, enfatizando o uso do método direto, objetivando uma educação mais prática (MACÊDO, 2008). Importante destacar que, “diante de uma análise sob visão histórica, as décadas de 1940 e 1950, considerando a Reforma Capanema, foram os anos dourados para o incentivo da aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil” (MACÊDO, 2008, p. 20).

Em 1961, a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 4.024 representou o fim de trinta anos de grande carga horária e uso

do método direto no ensino de Inglês. Essa lei modificou o currículo estipulado pela Reforma Capanema, denominando os níveis de ensino como 1º e 2º graus. Ademais, estabeleceu que a disciplina de Língua Estrangeira moderna não seria mais obrigatória para o 1º grau, reduziu seu tempo de aula a menos de 2/3 do que foi durante a Reforma Capanema e recomendou sua inclusão “onde e quando tenha o estabelecimento condições de ministrá-la com eficiência” (CHAVES, 2004, p. 8). Ressaltamos que essa lei não prescreveu um método de ensino para essa disciplina (BOCCA, 2019).

Já em 1971, outra Lei de Diretrizes e Bases foi publicada, com o nº 5.692. A nova lei instituía o ensino profissionalizante e reduzia o ensino de doze para onze anos, sendo que o 1º grau teria oito anos e o 2º, três anos. Essas alterações afetaram negativa e significativamente a carga horária de ensino da Língua Estrangeira moderna. O caso se agravou ainda mais, contudo, com a publicação do Parecer nº 853 (de 12 de novembro) e da Resolução nº 8 (de 1º de dezembro), ambos de 1971, que recomendavam que a Língua Estrangeira deveria ser “dada por acréscimo” dentro das condições de cada estabelecimento (LEFFA, 1999, s. p.).

Mas houve uma diferença em relação à lei que a antecedeu: a LDB de 1971 normatizava que o ensino de línguas estrangeiras utilizasse uma abordagem comunicativa (BOCCA, 2019), ou seja, com aprendizado mediante interação na Língua-Alvo. Devido a tais mudanças e recomendações, muitas instituições de ensino de 1º grau retiraram de seus currículos as línguas estrangeiras e as de 2º grau reduziram em até uma hora a carga horária semanal, instituindo aí o que ficou conhecido como “monolinguismo estrangeiro” (MACÊDO, 2008) na educação brasileira.

Todavia, a situação das línguas estrangeiras modernas começou a mudar com a publicação da Resolução nº 58, de 1976, que tornou seu ensino obrigatório no colegial. Em 1996, foi publicada a terceira Lei de Diretrizes e Bases, a LDB nº 9.394. Ela regularizou o ensino de Língua Estrangeira a partir do 6º ano do Ensino Fundamental e em todos os anos do Ensino Médio. Ela previu igualmente a oferta de uma segunda Língua

Estrangeira em caráter opcional, respeitando a disponibilidade das instituições de ensino e delegando a responsabilidade de suas escolhas à comunidade escolar.

Em 1998, objetivando a complementação da lei anterior, foram criados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Esse documento está dividido em quatro ciclos e é no 3º e 4º ciclos que as questões acerca das línguas estrangeiras modernas são tratadas. O ensino de idiomas foi reinserido nesse nível educacional e trouxe também um novo enfoque no seu processo de ensino e aprendizagem, com uma visão de língua como prática social, e não como um sistema (como era até então).

Ademais, os Parâmetros Curriculares Nacionais sugeriram também que o aprendizado das línguas estrangeiras modernas fosse feito como uma via de desenvolvimento da “autopercepção do aluno como ser humano e como cidadão [razão pela qual] deve centrar-se na capacidade do aluno de se engajar no discurso no intuito de agir no mundo social” (BRASIL, 1998, p. 15). Portanto, esse documento propunha que o ensino de Língua Estrangeira deveria trabalhar as habilidades comunicativas em torno do processo da compreensão tanto escrita quanto oral, “que envolve fatores relativos ao processamento da informação, cognitivos e sociais” (Ibidem, p. 89) e também que fosse “uma atividade de construção de sentido entre interlocutores sócio-historicamente situados” (RIBEIRO, 2013, p. 26). Além disso, “observa-se [nos Parâmetros Curriculares Nacionais] uma orientação sociointeracionista, perpassada pela visão cognitivista, para efeito de formulação de propostas e procedimentos didáticos que compõem o referido documento” (CAVALLARI, 2012, p. 297).

Esse documento (BRASIL, 1998, p. 57-58) ainda apresenta orientações teóricas que devem nortear o processo de ensino e aprendizagem de uma Língua Estrangeira moderna, ao colocar que

os processos cognitivos são gerados por meio da interação entre um aluno e um participante de uma prática social, que é um parceiro mais competente, para resolver tarefas de construção de significado/conhecimento com as quais esses participantes se depararem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também propõem um processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira mediante a prática colaborativa ou aprendizagem colaborativa, na qual um aprendiz mais experiente auxilia um outro menos experiente. Ademais, nesse modelo os estudantes ao perceberem “o que ainda têm de aprender, podem desenvolver suas habilidades sociais e afetivas [...] e têm a oportunidade de compartilhar estratégias capazes de favorecer a aprendizagem e tornarem-se mais reflexivos e mais autônomos” (FIGUEIREDO, 2006, p. 23-24). Percebe-se, assim, que um processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira sob a perspectiva de aprendizagem colaborativa “favorece tanto o desenvolvimento linguístico quanto das questões sociais e afetivas envolvidas no aprender (e ensinar)” (BORGES *et al.*, 2014, p. 10).

Importa ressaltar que, mesmo objetivando um ensino que permitisse o engajamento discursivo do aluno sob uma perspectiva sociointeracionista, surgiram muitas críticas, discordâncias e questões polêmicas acerca desse documento, pois ele dava ênfase ao ensino de leitura no Ensino Fundamental, e deixava em segundo plano as outras habilidades. Contudo, no ensino médio ele manteve a orientação visando ao desenvolvimento das quatro habilidades (compreensão auditiva, leitura, produção de oral e escrita), ou seja, uma abordagem de ensino que aspirasse à comunicação. Ademais, “apesar dessa nova visão de ensino, também houve problemas pela falta de capacitação dos professores, falta de materiais adequados e falta de uma metodologia adequada tanto nas escolas públicas como nas particulares” (LIMA, 2008, p. 4). Ainda em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais, Silva (2015, p. 11) discorda da crítica segundo a qual esse documento destacava o ensino de leitura em detrimento de outras habilidades. Em vez disso ele sugeria o foco no ensino da leitura pelo fato de que essa habilidade seria mais relevante para o contexto social de seus aprendizes sem descartar as demais habilidades, a saber, compreensão auditiva, produção oral e escrita.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, é responsabilidade da União, em colaboração com os entes federativos – estados, Distrito Federal e municípios –, estabelecer as competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio “que nortearão os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 1996, p. 4). Desse modo, surgiram as Diretrizes Curriculares Nacionais tendo como objetivo “promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos”. Elas consistem num “conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos na Educação Básica que orientam as escolas na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas”, tendo sido publicada no ano de 2001 a primeira versão das Diretrizes Curriculares Nacionais (Idem, 2018). Esse documento teve como objetivo explicar as propostas apresentadas pelos documentos anteriores a ele e sua demanda consistia na

retomada da discussão dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, não só no sentido de aprofundar a compreensão sobre pontos que mereciam esclarecimentos, como também, de apontar e desenvolver indicativos que pudessem oferecer alternativas didático-pedagógicas para a organização do trabalho pedagógico, a fim de atender às necessidades e às expectativas das escolas e dos professores na estruturação do currículo para o Ensino Médio (Idem, 2006, p. 8).

Cabe ressaltar que esse documento não apresentou uma visão controladora e impositiva. Ao contrário, as propostas mostradas foram elaboradas objetivando discuti-las e promover uma reflexão, por parte dos docentes e dos profissionais da educação, tanto no tocante ao método de ensino a ser utilizado quanto ao conteúdo a ser ministrado (SILVA, 2015).

Com o mesmo intuito de complementação à Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, foram elaborados e publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio, no ano 2000. Esse documento traz um sucinto panorama da situação da Língua Estrangeira no Ensino

Médio e enfatiza que foi com a criação dessa Lei de Diretrizes e Bases que a Língua Estrangeira teve sua importância restituída – outrora negada em leis, decretos e reformas – e ressalta a importância da Língua Estrangeira para o mundo do trabalho (MENEZZO, 2006). De acordo com Silva (2015),

[a] criação deste documento teve como objetivo proporcionar ao aluno um nível de competência linguística capaz de lhe dar acesso a diversos tipos de informações e de também contribuir para sua formação enquanto cidadão, assim como os PCN LE [Línguas Estrangeiras] para o Ensino Fundamental. Em relação às línguas estrangeiras, essas foram tratadas dentro da área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Além disso, esse documento não enfatizou uma habilidade específica.

Já no ano 2002, outra proposta veio complementar os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio: foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais + [assim mesmo, com o sinal], cujo objetivo era explicar melhor as orientações trazidas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Um exemplo dessa tentativa de melhorar o ensino de Língua Estrangeira no país está no item denominado “Novas Orientações para o Ensino” (BRASIL, 2002, p. 13), que apregoa que

[para] encaminhar um ensino compatível com as novas pretensões educativas e ampliar as orientações contidas nos PCN para o ensino médio com elementos ainda não explicitados, este volume dedicado especialmente às Linguagens, Códigos e suas Tecnologias procura:

- trazer elementos de utilidade para o professor de cada disciplina, na definição de conceitos estruturantes, conteúdos e na adoção de opções metodológicas;
- explicitar algumas formas de articulação das disciplinas para organizar, conduzir e avaliar o aprendizado;
- apontar direções e alternativas para a formação continuada dos professores do ensino médio, no sentido de garantir-lhes permanente instrumentação e aperfeiçoamento para o trabalho que deles se espera.

São notórias e relevantes as medidas tomadas na tentativa de melhorar e estruturar o ensino de Língua Estrangeira em nosso país.

Importantes reformas educacionais foram feitas desde os anos 1990 e percebeu-se que os Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio e os Parâmetros Curriculares Nacionais+ vieram para complementar e organizar as propostas apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira, todos eles elaborados e publicados no intuito de “facilitar a organização escolar” (Ibidem, p. 4). A linguagem muito teórica e o teor prescritivo contidos nesses documentos fizeram, contudo, com que eles não recebessem a devida importância e fossem alvos de diversas e severas críticas. Nesse mesmo entendimento, Silva (2015, p. 13) explica que,

apesar de serem importantes referências para o ensino e aprendizagem de línguas na Educação Básica, os PCN LE e as versões de PCNs criadas para o Ensino Médio enfrentaram e ainda enfrentam críticas quanto às suas propostas. Mesmo procurando trazer uma proposta de ensino de línguas estrangeiras que não focava de maneira exacerbada na língua enquanto sistema, uma vez que propunha o ensino por um viés sociointeracional e com enfoque no engajamento discursivo dos alunos, os PCN e os PCN+ Ensino Médio procuraram não propor foco em uma habilidade específica, mas podem ter falhado respectivamente ao teorizar exacerbadamente suas propostas e ao definir conteúdos e metodologias de ensino.

Já no ano de 2013, foi publicada uma nova versão das Diretrizes Curriculares Nacionais, que substituiu a criada em 2001. Sua atualização foi necessária, conforme explica o próprio documento (BRASIL, 2013, p. 6):

A necessidade da atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais surgiu da constatação de que as várias modificações – como o Ensino Fundamental de nove anos e a obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos 17 anos de idade – deixaram as anteriores defasadas. Estas mudanças ampliaram consideravelmente os direitos à educação das nossas crianças e adolescentes e também de todos aqueles que não tiveram oportunidade de estudar quando estavam nessa fase da vida. Diante dessa nova realidade e em busca de subsídios para a formulação de Novas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Câmara da Educação Básica do Conselho Nacional de Educação promoveu uma série de estudos, debates e audiências públicas, com a anuência e participação das entidades representativas dos dirigentes estaduais e municipais, professores e demais profissionais da educação, instituições de formação de professores, mantenedoras do ensino privado e de pesquisadores da área.

No entanto, foi somente em 2017, com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, que a Língua Inglesa se tornou obrigatória a partir do 6º ano do Ensino Fundamental. A partir daí, o ensino dessa língua passou a ser norteado pelas Diretrizes Curriculares Nacionais, pelas Orientações Curriculares do Ensino Médio e, posteriormente, pela Base Nacional Comum Curricular. As secretarias estaduais e municipais de educação ficaram responsáveis pela gerência desse processo de ensino (LIMA, 2020). Entretanto, nem a Lei de Diretrizes e Bases 9.394/1996 e nem os Parâmetros Curriculares Nacionais foram invalidados por esses novos documentos norteadores, tendo em vista que eles se complementam.

O texto-base da Base Nacional Comum Curricular foi aprovado no dia 15 de dezembro de 2017 e homologado cinco dias depois, em 20 de dezembro de 2017. Esse documento não é um currículo prescrito, mas sim o referencial curricular de todas as escolas de educação formal no país, sejam elas públicas ou particulares. É, portanto, o norte que indica as competências que todos os alunos devem desenvolver/possuir em cada nível escolar.

A nova Base Nacional Comum Curricular representa um grande avanço no ensino da Língua Inglesa, pois orienta o ensino dessa língua nos eixos que compõem as “Práticas de linguagens”, a saber: oralidade, leitura, escrita, conhecimento linguístico e dimensão instrumental. Ademais, esse documento tem como propósito promover um processo de ensino e aprendizagem que culmine na capacidade do aluno de estabelecer relações de uso mediante uma atividade consciente a partir das práticas cotidianas (LIMA, 2020).

Ao lê-la, logo nas primeiras páginas, no item 1, Introdução, há os seguintes dizeres (BRASIL, 2018, p. 9):

[a] Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se

exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN).

Referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios e das propostas pedagógicas das instituições escolares, a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.

Logo, semelhantemente aos documentos citados anteriormente, a Base Nacional Comum Curricular não exclui a Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/1996 e nem as Diretrizes Curriculares Nacionais: ela vem para complementá-los com o fito de suprir as lacunas apresentadas por eles, buscando garantir o acesso e a permanência dos alunos na Educação Básica de nosso país e assegurar uma base comum curricular a todos, independentemente da região e da rede de ensino em que estejam inseridos.

A BNCC contém 600 páginas (na versão em pdf) e discorre sobre todas as etapas da Educação Básica, a saber: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio. As questões acerca do Inglês como Língua Estrangeira – desde 2017 elencada como oficial no sistema educacional brasileiro –, como mencionado anteriormente, podem ser encontradas na Etapa do Ensino Fundamental, item 4.1, e no subitem 4.1.4, bem como na Etapa do Ensino Médio, no item 5.1 e no subitem 5.1.1.

O item 4.1, intitulado “Língua Inglesa”, apresenta três implicações para o ensino dessa língua. A primeira é a concepção do ensino de Inglês como língua franca, e não estrangeira como nos documentos anteriores, uma vez que se reconhecerem os diferentes “ingleses pelo mundo: dos

Estados Unidos, da Inglaterra, da Jamaica, etc. A segunda implicação consiste no conceito de multiletramentos através das práticas sociais digitais, entendendo-se a língua como um processo de construção social. Finalmente, a terceira implicação diz respeito às abordagens de ensino a serem utilizadas nesse processo, pois, ao situar o Inglês como língua franca, entende-se que não há um “Inglês melhor do que o outro”.

As três, juntas, orientam os eixos organizadores propostos para o componente Língua Inglesa, que são: Oralidade, Leitura, Escrita, Conhecimento Linguístico e Dimensão Cultural. Como bem coloca o documento em questão, esses eixos devem ser trabalhados nas situações de aprendizagem propostas no contexto escolar, tendo em vista que são inerentes às práticas sociais da língua. Ademais, faz-se necessário esclarecer que, nos dizeres do documento (BRASIL, 2018, p. 248),

os critérios de organização das habilidades na BNCC (com a explicitação dos objetos de conhecimento aos quais se relacionam e do agrupamento desses objetos em unidades temáticas) expressam um arranjo possível (dentre outros). Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos.

Ainda de acordo com o referido documento (Ibidem, p. 486-487),

[no] Ensino Médio, a contextualização das práticas de linguagem nos diversos campos de atuação permite aos estudantes explorar a presença da multiplicidade de usos da Língua Inglesa na cultura digital, nas culturas juvenis e em estudos e pesquisas, como também ampliar suas perspectivas em relação à sua vida pessoal e profissional. Além disso, abrem-se possibilidades de aproximação e integração desses estudantes com grupos multilíngues e multiculturais no mundo globalizado, no qual a Língua Inglesa se apresenta como língua comum para a interação.

Sendo assim, trata-se “de expandir os repertórios linguísticos, multissemióticos e culturais dos estudantes, possibilitando o desenvolvimento de maior consciência e reflexão críticas das funções e usos do Inglês na sociedade contemporânea” (Ibidem, p. 487). Posto isto, para a BNCC (Ibidem, p. 487),

as aprendizagens em Inglês permitirão aos estudantes usar essa língua para aprofundar a compreensão sobre o mundo em que vivem, explorar novas perspectivas de pesquisa e obtenção de informações, expor ideias e valores, argumentar, lidar com conflitos de opinião e com a crítica, entre outras ações. Desse modo, eles ampliam sua capacidade discursiva e de reflexão em diferentes áreas do conhecimento.

Após discorrermos acerca da trajetória histórica da Língua Inglesa e dos documentos oficiais que regem o seu ensino no sistema educacional brasileiro, o capítulo a seguir busca oferecer um panorama das abordagens e metodologias do ensino de Inglês como Língua Estrangeira.

2. ABORDAGENS E METODOLOGIAS USADAS NO ENSINO DE INGLÊS

Este capítulo discorre sobre as abordagens e os métodos do ensino de Inglês vigentes na Educação Básica, usando-se como referência os trabalhos de Ana Almeida Falcão e Alina Galvão Spinillo (2003), Rosely Perez Xavier (2008), Jessé de Souza Mourão (2012), Francisco José Quaresma de Figueiredo e Eliane Carolina Oliveira (2012) e os Parâmetros Curriculares Nacionais - Língua Estrangeira (BRASIL, 1998).

Falcão e Spinillo (2003) apontam duas grandes abordagens metodológicas, com diferentes concepções, no ensino de Língua Estrangeira. Para as autoras, os cursos de Inglês têm variações em suas propostas, mas basicamente seguem duas perspectivas: “uma em que a aprendizagem se baseia fundamentalmente na tradução, memorização e exercícios de fixação; e outra em que aprender significa se comunicar adequadamente em diversos contextos sociais” (FALCÃO; SPINILLO, 2003, p. 96).

Xavier (2008) define em seu trabalho o que seria metodologia de ensino e lhe atribui dois sentidos: o de estudo dos métodos de ensino e o de estudo das várias maneiras de ensinar Língua Estrangeira e segunda língua. No capítulo inicial, essa autora indica duas abordagens teóricas prevaletentes na literatura da área muito próximas daquela encontrada em Falcão e Spinillo: a abordagem estrutural e a abordagem comunicativa (XAVIER, 2008, p. 21).

Já o estudo de Mourão (2012) é uma contribuição importante para nossa dissertação, pois detalha os métodos de ensino apontados por Xavier. O autor indica em suas fontes autores como Larsen-Freeman (2000), Richards e Rodgers (1986), Totis (1991), Brown (2000), Harmer (1991) e Yule (2006).

Outro trabalho de grande valia para nosso estudo é o artigo “Sobre Métodos, Técnicas e Abordagens”, do estudioso Francisco José Quaresma de Figueiredo, escrito em colaboração com a pesquisadora Eliane Carolina de Oliveira no ano de 2012. O trabalho de Figueiredo e Oliveira (2012) se diferencia dos demais, pois é mais didático, visto que apresenta os

métodos e abordagens de ensino de Língua Estrangeira e Segunda Língua em quatro blocos, a saber: Abordagens Tradicionais; Abordagens Alternativas; Metodologias Comunicativas; e A Era do Pós-Método. Importante destacar que nos apoiaremos nesses blocos para apresentar os métodos de ensino de línguas evidenciados em nossa dissertação.

O primeiro bloco que apresentaremos é o das Abordagens Tradicionais, no qual estão o Método de Gramática e Tradução, o Método Direto, o Método de Leitura e o Método Audiolingual.

O Método de Gramática e Tradução, também chamado de Método Tradicional ou Clássico, consiste no aprendizado de gramática e tradução de textos da Língua-Alvo com a utilização de dicionários caso necessário. Segundo Howatt (1984), citado por Mourão (2012), esse método nasceu na Prússia no final do século XVIII, antecedendo a Linguística Aplicada e foi desenvolvido para ser aplicado nas escolas secundárias que tinham como propósito formar leitores e apreciadores da língua a ser estudada. Esse método não promove interação/produção oral e, por conseguinte, não capacita o aprendiz a participar das práticas sociais que a língua aprendida enseja, uma vez que não trabalha o desenvolvimento das quatro habilidades (falar, ler, escrever e ouvir) e das competências (competência cultural, sociolinguística, discursiva e estratégica) necessárias que um falante precisa para dominar a língua. Também não privilegia a comunicação oral e sim a compreensão literária da língua objeto de estudo.

No Método de Gramática e Tradução, as aulas são ministradas na Língua Materna e a interação nesse modelo de ensino ocorre somente do professor para com o aluno. Logo, o estudante tem um papel passivo nesse processo, no qual “ambos assumem uma postura tradicional, uma vez que o professor é detentor do saber e o aluno é um mero aprendiz que realiza as atividades exatamente como orientado” (JAIL; PROCACIOLO, 2009, p. 776). Conforme menciona Mourão, com base em seus estudos, esse é o método de ensino mais antigo utilizado no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras e também o mais criticado. Foi o primeiro a ser utilizado no ensino de línguas aqui no Brasil e ficou

desprestigiado quando a Revolução Industrial trouxe um novo comportamento social no qual saber somente ler e traduzir textos em Língua Estrangeira não mais atendia às necessidades comunicativas entre os diferentes povos do globo.

Buscando atender às necessidades de aprendizagem que o novo contexto social da Revolução Industrial requeria, nasce o Método Direto, embora as “evidências de seu uso datam do início do século XVI” (LEFFA, 1988, p. 215). Ele foi elaborado pelo alemão Charles de Berlitz e ganhou notoriedade no século XX (GESSER, 2010). Nesse método, a aprendizagem ocorre pela Língua-Alvo, pois, segundo seu elaborador, aprende-se a língua pela própria língua (SILVA; SCOVILLE, 2015) e o idioma materno jamais deve ser usado nesse modelo de ensino e aprendizagem (LEFFA, 1988).

Diferentemente do método antecessor, neste o aprendiz tem um papel ativo, pois é estimulado a participar das atividades propostas em sala, com a interação ocorrendo do professor para aluno, do aluno para aluno. Trabalham-se nele as quatro habilidades. Embora exercícios gramaticais sejam permitidos, a ênfase, contudo, é na oralidade (JALL; PROCACIOLO, 2009. p. 777). Esse modelo de ensino exigia que os professores dominassem a língua a ser ensinada e apregoava que o melhor seria que eles fossem nativos. Devido à grande dificuldade de encontrar professores assim (nativos ou fluentes) e pela realidade das escolas da Educação Básica, principalmente da rede pública, esse método entrou em declínio. Voltava-se assim à ideia de que a escola não necessariamente deveria formar falantes, mas sim oportunizar o gosto pela cultura e literatura da Língua-Alvo, resgatando-se o método de tradução (SILVA; SCOVILLE, 2015).

Cabe registrar aqui que esse foi o método oficial das escolas francesas, alemãs e belgas no início do século XIX (TIBÉRIO, 2014). Leffa (1988) traz algumas curiosidades sobre esse método: foi inserido no sistema educacional brasileiro em 1932, a primeira escola nacional a adotá-lo foi o Colégio Pedro II, e os Estados Unidos foram um dos poucos

países a não fazer uso dele (o foco na aprendizagem idiomas nas escolas americanas era a leitura).

O Método Direto encontrou muitas dificuldades de expansão, segundo Leffa (1988, p. 7): talvez por não possuir os pré-requisitos linguísticos necessários à sua aplicabilidade (fluência oral e boa pronúncia), talvez por ter pressupostos quase inaplicáveis à realidade escolar (já que exigia uma grande resistência física do professor para manter a ênfase na fala durante várias horas diárias). Além dessas dificuldades, ele recebeu muitas críticas, pois as aulas fundamentadas nesse método não reproduzem o idioma-alvo como ele realmente ocorre, mas de uma maneira artificialmente idealizada (GESSER, 2010).

O Método de Leitura é a junção dos métodos Gramática e Tradução e Direto, de acordo com (LEFFA, 1988), tendo nascido de um minucioso estudo que analisou e comparou as lacunas apresentadas pelas metodologias até então utilizadas no ensino de línguas estrangeiras. Ele enfatiza o ensino da gramática e da escrita e defende que o aluno deve ter um papel ativo no seu aprendizado, com as aulas ministradas em Língua Materna, sem exigir fluência por parte dos professores (SILVA; SCOVILLE, 2015).

Importante destacarmos que a diferença entre o Método de Leitura e o de Gramática e Tradução é que aquele enfatiza o ensino da língua através da leitura além da mera gramática, possuindo assim uma visão de leitura extensiva e intensiva combinadas às explicações gramaticais (GESSER, 2010). Apesar disso, ele também foi duramente criticado por estudiosos da área, devido a sua alegação de que se aprendia um idioma apenas com uma habilidade em foco, uma ideia que entrou em declínio no final da Segunda Guerra Mundial (LEFFA, 1988). Nessa época, foi retomada a concepção de que a oralidade era mais importante do que apenas ler textos e apreciar os aspectos culturais da Língua-Alvo (SILVA; SCOVILLE, 2015).

O Método Audiolingual nasceu durante a Segunda Guerra Mundial para atender às necessidades do exército americano (Ibidem), ganhando prestígio entre os anos 1940 e começo de 1960. Apesar de ter influências

do Método Direto, ele apresenta pressupostos da Linguística Estrutural e da Psicologia Comportamental (GESSER, 2010). No momento de seu surgimento, tanto o Método Direto quanto o de Leitura tornaram-se inviáveis no ensino de Língua Estrangeira, visto que um processo de ensino e aprendizagem enraizado nesses métodos necessita de muito tempo. Isso não contemplava as necessidades da época de um aprendizado rápido e eficiente, que atendesse às demandas da guerra (SILVA; SCOVILLE, 2015).

Segundo o Método Audiolingual, a aprendizagem de um idioma consiste na formação de hábitos ou condicionamentos. Dessa forma, exercícios de repetição (*drills*) tornaram-se conhecidos e comuns, pois, de acordo com seus pressupostos, quanto mais o aluno repete algo, melhor será sua aprendizagem (JALI; PROCACIOLO, 2009). A interação por parte dos alunos é incentivada pelo professor, mas é ele quem controla, conduz e orienta todo o processo (CELCE-MÚRCIA, 2001).

O segundo bloco de métodos e abordagens é o das Abordagens Alternativas. Esse bloco compreende os seguintes “métodos e abordagens inovadores” (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p. 21): a Resposta Física Total, o Método Silencioso, a Sugestopédia e a Aprendizagem Comunitária.

A Resposta Física Total ou Método de Asher (LEFFA, 1988) foi elaborado por James Asher em 1977 ao observar como as crianças adquiriam a Língua Materna. Ele constatou que primeiro elas ouviam mais do que falavam e depois respondiam fisicamente aos estímulos recebidos. De acordo com Leffa (1988), o ensino da língua pela Resposta Física Total consiste em comandos dados pelo professor e executados pelos alunos, partindo dos mais simples (*levante-se, ande, sente-se*) e evoluindo para os mais complexos (*Ana levante-se, vá ao quadro e desenhe uma casa com giz azul, flores com giz rosa e uma árvore com giz verde*). A proposição que fundamenta esse método reside na afirmação de “que se aprende melhor uma língua depois de ouvi-la e entendê-la. Daí que a prática oral por parte do aluno só começa mais tarde, quando ele estiver interessado em falar” (Ibidem, p. 218).

O Método Silencioso, que recebeu este nome devido ao silêncio do professor, nasceu em 1972, idealizado por Caleb Gateno. Nele, o aluno tem um papel muito mais ativo que o professor, sendo que este estimula aquele para resolver sozinho as atividades e desafios propostos. Assim, o aluno é desafiado a buscar e/ou criar suas respostas e não a recebê-las. Acreditava-se, nessa metodologia, que isso promovia independência, responsabilidade e autonomia no aprendiz em relação ao seu processo de aprendizagem da Língua-Alvo (GESSER, 2010).

A Sugestopedia ou Sugestologia, desenvolvida por Giorgi Lanzovi em 1979, postula que o ensino e aprendizagem de uma língua deve acontecer num ambiente de extremo conforto e relaxamento por parte dos alunos (MOURÃO, 2012; GESSER, 2010). Além disso, “o desenvolvimento maciço do vocabulário é o aspecto mais enfatizado”, com as quatro habilidades sendo ensinadas ao mesmo tempo, “principalmente através de diálogos longos lidos pelo professor em constantes variações de entonação” (LEFFA, 1988, p. 216-217). Como os demais métodos, esse recebeu muitas críticas, sendo a principal a demanda sobre o aluno de “uma quantidade excessiva de memorização ao invés de entendimento da Língua-Alvo” (GESSER, 2010, p. 20).

O Método Comunitário ou Aprendizagem Comunitária, articulado por Charles Curan em 1972 (Ibidem) com base na psicologia humanista de Carl Rogers (MOURÃO, 2012), tem como premissa central a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem de um idioma estrangeiro deve ocorrer num ambiente tranquilo e de afetividade, onde o aluno não se sinta ameaçado nem constrangido. O papel do professor nessa metodologia é o de um conselheiro: ele ajuda o aluno a traduzir para a Língua-Alvo as frases ditas em Língua Materna pelo aprendiz, que repete as construções formuladas pelo docente (GESSER, 2010). O processo de aprendizagem embasado nesse viés é centrado no aluno e utiliza técnicas de terapia de grupo no ensino da Língua-Alvo (LEFFA, 1988).

O terceiro bloco dos métodos e abordagens de ensino (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012) é o das Metodologias Comunicativas, com foco no desenvolvimento da habilidade comunicativa. Eles incluem a Abordagem

Natural, a Abordagem Comunicativa, a Abordagem Baseada em Tarefas e a Abordagem Colaborativa.

A Abordagem Natural nasceu dos estudos de Krashen e Terrell e defende que a aprendizagem da Língua-Alvo obedece à mesma lógica da aquisição da Língua Materna, isto é, aprendizagem de uma Língua Estrangeira a seria igual que todo falante nativo tem de adquirir a gramática implícita de sua língua materna pela exposição natural a ela (MOURÃO, 2012; SILVA, 2017). Apoiado em parte nos fundamentos do Método da Resposta Física Total (GESSER, 2010), o objetivo principal dessa metodologia é a comunicação efetiva, que deve ocorrer de forma natural e espontânea, sem que o professor pressione o aluno. Este deve ser deixado à vontade para participar das práticas sociais no idioma estudado somente quando quiser e sentir-se seguro, confiante ou apto. Apesar de poucas evidências empíricas fornecidas por seus criadores, o Método Natural foi muito bem aceito pela área (SILVA, 2017).

Por sua vez, a Abordagem Comunicativa nasceu nas últimas três décadas do século XX como resultado de intensas pesquisas, experimentos, análises e estudos por parte de pesquisadores da área que buscavam um método ideal que atendesse às quatro habilidades de igual forma. A proposição desse método tinha a pretensão de suprir todas as lacunas existentes nos métodos anteriores (SILVA; SCOVILLE, 2015).

O processo de ensino e aprendizagem na Abordagem Comunicativa reside não na forma linguística, mas sim na comunicação. Por isso, diálogos artificiais são rejeitados, buscando-se a utilização de materiais autênticos, isto é, documentos orais e escritos que buscam mostrar o uso real da língua no dia a dia. Ademais, não há problema nessa metodologia no uso da Língua Materna quando necessário e o professor exerce o papel de auxiliador ou orientador.

Foi nesse método que o conceito de competência comunicativa foi consolidado, uma vez que dominar uma língua requer muito mais que frases prontas e o conhecimento de regras gramaticais. Para dominar um idioma faz-se necessário o uso de competências como a cultural (conhecimento sociocultural da Língua-Alvo), a sociolinguística (saber

adequar a linguagem ao contexto de fala), a discursiva (capacidade de interpretar textos além do que está explícito) e a estratégica (o uso de recursos compensatórios para sanar deficiências de vocabulário ou estrutura apresentadas no ato da comunicação).

A Abordagem Baseada em Tarefas, segundo os pesquisadores Figueiredo e Oliveira (2012) – apoiados em Larsen-Freeman (2000) e Candlin e Murphy (1987) –, tem como fito prover um contexto natural para a produção linguística do aluno, seja na Língua Estrangeira ou na segunda língua. Ademais, esse viés de ensino prevê a utilização de estratégias objetivando a solução de problemas em que uma tarefa maior é decomposta em outras menores. Essa abordagem faz com que os alunos, conforme os estudiosos citados, “desenvolvam a competência comunicativa por meio do uso de diversas funções discursivas” (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p. 29).

A Abordagem Colaborativa, que tem no pesquisador Francisco José Quaresma de Figueiredo um dos seus principais defensores em nosso país, defende que “a colaboração é um conceito-chave no processo de ensino e aprendizagem”, tendo em vista que ela “ênfatiza não apenas a questão da construção do conhecimento durante a realização das tarefas, mas também a importância da interação e da interdependência positiva nas relações humanas” (FIGUEIREDO, 2018, p. 180). Em um de seus trabalhos, o estudioso afirma que essa abordagem de ensino se fundamenta na teoria sociocultural de Vygotsky e seus colaboradores (Idem, 2006). Esse método, de forma sucinta, refere-se a “situações educacionais em que duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntos” (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012, p. 31-32). Dessa forma, o grande *insight* da aprendizagem colaborativa reside no trabalho em conjunto por parte dos alunos com o fito de alcançar objetivos comuns no processo de ensino e aprendizagem (FIGUEIREDO, 2006). É importante ressaltar que a aprendizagem nesse método é centrada na figura do aluno, mas o professor tem um papel muito importante nesse processo, uma vez que ele também colabora mediando o processo de construção do conhecimento e oferecendo apoio tanto afetivo quanto cognitivo aos

aprendizes (FIGUEIREDO; OLIVEIRA, 2012). Ademais, esse viés de ensino é recomendado tanto para interações face a face quanto para aquelas mediadas por computador (FIGUEIREDO, 2018).

O quarto bloco diz respeito à pedagogia do Pós-Método (*Pos Method*), que nasceu em 2001 dos estudos e percepções de um pesquisador da área do ensino de idiomas chamado Kumaravadivelu. Inspirado nos estudos de Prabhu (1990) e de Paulo Freire, ele compartilha das visões do senso de plausibilidade e da pedagogia crítica dos respectivos autores. O que Kumaravadivelu (2001; 2003) chamou de Pós-Método é uma pedagogia que consiste na procura não de um método alternativo, mas sim de alternativas aos métodos de ensino de línguas estrangeiras criados e aplicados ao longo da história (KUMARAVADIVELU, 2003). Ele é fundamentado em três parâmetros, a saber: particularidade, praticidade e possibilidade. Sendo assim, “o professor pode fazer suas escolhas metodológicas de forma mais coerente e adequada, tendo em vista o contexto de ensino em que cada professor desempenha a sua atividade docente” (MAGALHÃES, 2012, p. 6).

O Pós-Método também veio a receber críticas, como aconteceu com as demais metodologias. A principal delas estaria no melindre e pressão que o ecletismo permite ao deixar que o professor julgue o que é mais adequado ao processo de ensino e aprendizagem: tal responsabilidade requer muita experiência por parte do docente para tomar decisões dessa magnitude de acordo com o contexto de sua atividade docente (Ibidem).

Segundo seu idealizador, essa crítica é refutada pelo fato de a pedagogia do Pós-Método ser fundamentada no pragmatismo e não no ecletismo, dando ênfase à maneira como o processo de ensino e aprendizagem da Língua-Alvo pode ser modelado e remodelado (KUMARAVADIVELU, 2003).

Acreditamos que a pedagogia do Pós Método é o que Leffa (1988, p. 225) chamou de “ecletismo inteligente” e Brown (2007 *apud* SILVA, 2017, p. 48) denominou de “ecletismo esclarecido”, já que “nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa

evoluir” (LEFFA, 1988, p. 226). O que podemos perceber é que “se na era dos métodos o professor de línguas estrangeiras era treinado para utilizar um determinado método; na era do pós-método o professor deve trabalhar sua consciência crítica” (FAIRCLOUGH, 1992 *apud* MAGALHÃES, 2012, p. 7).

Tendo discorrido de forma sucinta sobre os principais métodos e abordagens no ensino de Língua Estrangeiras, apresentaremos no próximo capítulo uma revisão bibliográfica sobre as metodologias e abordagens no ensino de Língua Inglesa no Brasil.

3. A PESQUISA: METODOLOGIA E ANÁLISE DE DADOS

No capítulo anterior, fizemos a exposição das abordagens e metodologias do ensino de Inglês como língua estrangeira com base em estudos realizados que visavam classificá-las e sistematizá-las. O presente capítulo destina-se a apresentar a pesquisa bibliográfica realizada em trabalhos sobre o ensino de língua inglesa como língua estrangeira. A partir de levantamento bibliográfico efetuado em artigos, dissertações e teses sobre o ensino de língua inglesa na Educação Básica. Nosso objetivo foi verificar a presença, nesses trabalhos, daquelas abordagens e metodologias anteriormente sistematizadas no capítulo 1. O presente capítulo está dividido em duas partes. Na primeira, é feita a caracterização da pesquisa, a descrição dos procedimentos e os resultados do levantamento bibliográfico. Na segunda, é feita a análise dos trabalhos sobre o ensino de Língua Inglesa.

3.1. Caracterização da pesquisa

Paiva relata em seu livro *Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos*, publicado em 2019, que certa vez ouviu de um pesquisador da área de ciências biológicas que fazer pesquisa consiste na busca de solução de algum problema. Como bem coloca a autora, essa é uma definição que se aplica muito bem a muitas áreas que buscam soluções para problemas que assolam os reinos da natureza. No entanto, na área da educação e, principalmente, na área de ensino-aprendizagem de línguas, fazer pesquisa não se limita somente à solução de problemas, mas também a uma melhor compreensão da realidade. De acordo com a autora, a pesquisa que trata do processo de ensino-aprendizagem de línguas dedica-se a investigar o saber acumulado sobre determinado tema: detectar problemas; descrever um fenômeno da linguagem, descrever comportamentos linguísticos, identificar percepções e crenças de

fenômenos distintos e chamar a atenção para problemas que precisam ser enfrentados (PAIVA, 2019).

Dessa forma, nossa pesquisa se propõe a ir além da compreensão da realidade, investigando o saber acumulado e detectando problemas que perpassam o objeto de nossos estudos. Nosso objetivo é, assim, entender o complexo processo envolvido no ensino-aprendizagem da língua-alvo, especialmente no caso do inglês, para que as pessoas continuem buscando e encontrando novos caminhos. Com isso, o ensino dessa disciplina poderá ocorrer de forma efetiva e suas aulas serem motivadoras e significativas para os alunos, despertando neles a criticidade e autonomia no uso da língua em questão.

O interesse pela temática surgiu pelo fato de que, desde o início da minha carreira como professora de língua inglesa, estavam presentes questionamentos e reflexões a respeito do processo de ensino-aprendizagem. Igualmente, quando fui aluna do mestrado, pude conhecer uma teoria de ensino que considerei de grande valia, a teoria do ensino desenvolvimental derivada da teoria histórico-cultural, a qual me possibilitou um olhar diferenciado do trabalho docente com o ensino de Língua Inglesa. Diante disso, esta pesquisa apresentou-se como possibilidade de estudo e aquisição de mais conhecimentos referente a um tema que é objeto de debates e apontado como um dos grandes desafios no processo de ensino e aprendizagem, principalmente na Educação Básica.

As questões-chave a serem respondidas com esta pesquisa foram:

- a) quais os trabalhos mais recentes publicados em bancos de artigos, dissertações e teses sobre a temática “ensino de língua inglesa na Educação Básica”?
- b) o que esses trabalhos registravam e comentavam especificamente em relação a abordagens e metodologias do ensino da língua.

3.1.2 Tipo de pesquisa

Recorremos para este estudo à pesquisa bibliográfica. Segundo Dornyei (2007, p. 3), “pesquisa significa simplesmente a tentativa de encontrar respostas para perguntas, uma atividade que todos nós fazemos o tempo todo para saber mais sobre o mundo à nossa volta”. Nesse mesmo entendimento, Paiva (2019, p. 11) define pesquisa como “uma tarefa de investigação sistemática com a finalidade de resolver um problema ou construir conhecimento sobre determinado fenômeno”. Ademais, as pesquisas variam segundo suas áreas de conhecimento, porém todas têm como propósito a investigação sistemática (TROCHIM *et al.*, 2016).

Como mencionado, nossa pesquisa teve como objetivo geral identificar e analisar abordagens e metodologias do ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Educação Básica. Para isso, estipulamos três objetivos específicos a saber: a) identificar em banco de dados trabalhos que tratavam da temática “ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Básica”; b) Buscar nesse material registros e comentários acerca de abordagens e metodologias de ensino; c) compor um quadro final das abordagens e metodologias de ensino de inglês presentes em pesquisas empíricas sobre esse ensino nas escolas, em cotejamento com os estudos anteriores que fizeram a sistematização dessas abordagens e metodologias.

A presente pesquisa consistiu de uma pesquisa bibliográfica visando analisar trabalhos encontrados nos bancos de dados pesquisados que tratavam do “ensino de inglês língua estrangeira na Educação Básica”. A realização desta pesquisa vai ao encontro da definição do que é pesquisa bibliográfica proposta por Macedo (1994, p. 3) ao apontar que pesquisa bibliográfica

[é] a busca de informações bibliográficas, seleção de documentos que relacionam com o problema de pesquisa (livros, verbetes de enciclopédia, artigos de revista, trabalhos de congressos, teses etc.) e o respectivo fichamento das referências para serem

posteriormente utilizadas (na identificação do material referenciado ou na bibliografia final).

Nesse mesmo entendimento, Paiva (2019) afirma que a pesquisa bibliográfica é um tipo secundário, pois lança mão de estudos já publicados em diferentes meios, a saber: livros e artigos acadêmicos, informações encontradas em relatórios, *podcasts*, páginas na internet, blogs e vídeos, banco de dados, apresentações digitais, gravações de palestras, folhetos, entre outros. Contudo, como bem coloca a autora, esse tipo de pesquisa não é somente uma mera busca de informações e compilação de dados, pois embora ela não apresente um conhecimento novo, “o pesquisador deve resumir essas informações, avaliando-as, relacionando-as de forma coesa e crítica, adicionando explicações sempre que necessário” (Ibidem, p. 60).

Nesse tipo de pesquisa, o pesquisador tem três grandes desafios. O primeiro e o segundo que consistem em “identificar quais fontes são confiáveis para serem incluídas em uma pesquisa acadêmica e como determinar se a informação fornecida é precisa, confiável e atual” (ALLEN, 2017, p. 92); o terceiro, em cuidar para ser fiel às leituras, atentando-se para evitar traduções errôneas e interpretação equivocada; e principalmente esquivar-se de apresentar uma mera descrição do material analisado sem estabelecer relações e comparações entre eles e não mostrar lacunas existentes (PAIVA, 2019). Essa autora aconselha os pesquisadores que farão esse tipo de pesquisa a se atentarem para dois pontos se quiserem fazer uma boa pesquisa bibliográfica: conteúdo e organização. No tocante ao conteúdo a ser tratado, afirma que devemos apresentar os pontos importantes ao propósito da pesquisa, estabelecendo argumentos favoráveis e contrários ao assunto proposto, posicionando-se em todo o momento criticamente diante do assunto tratado. A autora lembra também que devemos situar nosso trabalho em relação ao período pesquisado, ou seja, indicar se foi uma pesquisa exhaustiva ou se houve um recorte de tempo. No tocante à organização dos dados compilados, o conselho que ela nos dá é que evitemos uma

simples listagem de citações dos autores estudados, pois a pesquisa bibliográfica precisa ter a voz do pesquisador mediando os dados apresentados por meio da comparação entre trabalhos e autores analisados, expondo as convergências e divergências de ideias e o posicionamento deles.

Posto isso, cabe ressaltar que a natureza da nossa pesquisa é básica, visto que tem por “objetivo aumentar o conhecimento científico, sem necessariamente aplicá-lo à resolução de um problema” (Ibidem, p. 11). Quanto ao gênero, ela classifica-se em metodológica, pois consiste no “estudo de métodos e procedimentos de pesquisa” No tocante às fontes de informações, nosso trabalho caracteriza-se como uma pesquisa secundária, pois utilizamos “dados de pesquisas já divulgadas” (Ibidem, p. 12).

Nossa abordagem metodológica é de cunho quanti-quali, ou seja, nosso viés é tanto quantitativo quanto qualitativo, uma vez que consiste em contabilizar quantos trabalhos foram publicados com a temática “ensino de inglês língua estrangeira na educação básica” e verificar o que os autores dessas publicações concluíram sobre esse assunto em suas pesquisas. Quanto ao objetivo, nossa pesquisa é exploratória, pois nosso fito consiste em alargar nosso conhecimento sobre o assunto proposto (LODICO *et al.*, 1977).

Importante ressaltarmos que, como bem alerta Paiva, não podemos confundir metodologia com método, visto que, segundo a pesquisadora, “metodologia é o estudo dos métodos, e os métodos são os procedimentos de pesquisa” (Ibidem, p. 15).

3.1.2 Procedimentos da pesquisa

Após a definição de pesquisa bibliográfica, passou-se a mapear as produções que abordam nosso objeto de estudo. No primeiro momento, havia o receio de não conseguirmos realizar essa pesquisa. Contudo, esse

medo foi superado pela expectativa de que esta pesquisa poderia enriquecer não só meu conhecimento teórico acerca da minha área de atuação, como também contribuir ricamente com os estudos sobre o tema em questão e proporcionar um panorama do cenário atual que envolve o processo de ensino e aprendizagem de língua inglesa.

As primeiras decisões tomadas referiam-se às fontes de pesquisas a serem utilizadas em nosso estudo e qual seria o recorte temporal que adotaríamos. Dessa forma elegemos três bancos de dados: o Portal de Periódico da Capes, o Google Acadêmico e o Portal da Scielo – por estes serem reconhecidamente de melhor qualidade e maior confiabilidade no meio acadêmico. Quanto ao recorte temporal, decidimos que este seria de 10 anos, por acreditarmos que teríamos um conhecimento mais vasto da realidade e historicidade do nosso objeto de pesquisa.

Após acertadas essas arestas, foram feitas buscas nos bancos de dados elencados, por meio dos descritores “concepções e metodologias” e “ensino de Inglês Língua Estrangeira na Educação Básica”. Foram realizadas pesquisas documentais nos bancos de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, do Google Acadêmico e do Portal de Periódicos Scielo, nos quais utilizamos quatro palavras-chave, a saber: primeiro, Ensino Desenvolvimental; segundo, Concepções de Ensino; terceiro, Inglês na Educação Básica; e quarto, Metodologias.

No site do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes, fizemos cinco combinações entre as palavras-chave e utilizamos o descritor booleano “*and*” para fazer diferentes combinações entre elas, a saber nesta sequência: primeiro, “Inglês na Educação Básica” *and* “Ensino Desenvolvimental”; segundo, “Inglês na Educação Básica” *and* “Metodologias”; terceiro, “Inglês na Educação Básica” *and* “Concepções de Ensino”; quarto, “Ensino de Língua Inglesa” *and* “Metodologias” *and* “Concepções” *and* “Educação Básica”; e quinto, “Ensino Desenvolvimental” *and* “Ensino de Língua Inglesa”. Ao final de nossas buscas, encontramos um total de 185 trabalhos.

Já no portal Google Acadêmico, fizemos quatro buscas, a saber: primeiro, Educação Básica; segundo, Inglês e Metodologias; terceiro, Concepções no Ensino de Inglês; e quarto, Ensino Desenvolvimental. Encontramos nesse portal 28 trabalhos.

Por fim, no banco de dados Portal de Periódicos Scielo, encontramos 61 trabalhos ao fazermos cinco buscas, a saber: primeiro, “Ensino de Língua Inglesa e Metodologias”; segundo, “Concepções e o Ensino de Inglês”; terceiro, “Inglês e Educação Básica”; quarto, “Educação Básica e Língua Inglesa”; e quinto, “Ensino Desenvolvimental”.

Ao final de nossas buscas, tínhamos encontrado 274 (duzentos e setenta e quatro) trabalhos. Ao analisá-los, contudo, mais detalhadamente percebemos que 26 trabalhos desse montante estavam repetidos, resultando num total de 248 trabalhos nos bancos de dados pesquisados, os quais armazenamos num arquivo que intitulamos de Dados Gerais. Em seguida passamos a realizar uma revisão mais acurada deles, para selecionar os que realmente estavam em consonância com a temática de nossa pesquisa.

Importante mencionarmos que lançamos mão de três filtros, a saber: primeiro, Leitura dos Títulos das Produções Localizadas (quando o título não era explícito, partíamos para a leitura dos resumos); segundo, Leitura do Resumo (quando havia dúvidas, liamos a introdução); terceiro, Leitura da Metodologia.

Ao realizarmos o primeiro filtro, descartamos 158 trabalhos, pois eles não tinham como temática o ensino de Língua Inglesa. Sobraram assim 90 trabalhos reservados para teste no segundo filtro, que resultou em apenas 21 selecionados, pois tratavam do Ensino de Língua Inglesa ou Língua Estrangeira. Mais tarde, no terceiro e último filtro, restaram quinze trabalhos, pois somente esses contemplavam a temática da pesquisa em questão: o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica brasileira.

3.2 Apresentação dos dados

Tendo como norte os objetivos apontados por esta pesquisa, neste tópico analisamos e discutimos as pesquisas sobre o ensino de inglês como língua estrangeira na Educação Básica, visando saber o que diziam sobre abordagens e metodologias no ensino dessa disciplina. Primeiramente, por meio de um quadro, dispusemos os trabalhos em ordem cronológica crescente, de acordo com o ano de sua publicação, apresentando os títulos, os autores e o tipo de pesquisa. Posteriormente, agrupamos as produções que apresentavam semelhança entre si, separando-as por categorias para, em seguida, apresentarmos e discutirmos os dados que obtivemos, seguindo a ordem de classificação utilizada por esta pesquisa. Por último, discorreremos sobre essas classificações, nos pautando nas características e nas falas recorrentes dos autores.

Quadro 1. Trabalhos acadêmicos encontrados no banco de dados

Nº	TÍTULO	AUTOR	TIPO
1	<i>O Uso Pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino e na Aprendizagem da Língua Inglesa.</i>	FERREIRA (2010)	DISSERTAÇÃO
2	<i>As Concepções de Interculturalidade e suas Aplicações no Ensino de Língua Inglesa: uma análise da visão dos professores do Sudoeste do Paraná.</i>	DAGIOS (2010)	DISSERTAÇÃO
3	<i>O Ensino da Língua Inglesa e o Uso de Portais de Conteúdo para a Construção de Ambientes de Aprendizagem.</i>	GENSE (2011)	DISSERTAÇÃO
4	<i>Emergência dos Aspectos Cognitivos, Afetivos e Sociais em Oficinas de Jogos para a Aprendizagem do Inglês.</i>	LOPES (2012)	DISSERTAÇÃO
5	<i>A Contribuição dos Letramentos Digitais e Visual na Aprendizagem de Língua Inglesa</i>	MARQUES (2012)	DISSERTAÇÃO
6	<i>Investigando Concepções de Língua e Cultura no Ensino de Inglês na Escola Pública Segundo as Teorias de Letramentos.</i>	MARREIRO (2012)	DISSERTAÇÃO

7	<i>Práticas Pedagógicas do Professor de Língua Inglesa nas Escolas Públicas na Região da Baixada Santista.</i>	PAES (2012)	DISSERTAÇÃO
8	<i>Interatividade no Ensino e Aprendizagem de Inglês e de Química na Educação Básica: proposta de atividade utilizando tecnologia móvel.</i>	DUTRA; LIZ (2015)	ARTIGO
9	<i>Concepções e Práticas do Ensino de Leitura em Inglês no Ensino Médio.</i>	O'CONNELL (2015)	TESE
10	<i>Discurso sobre a Presença de Tecnologias em Aula de Inglês na Educação Básica: abismos e pontes.</i>	AZZARI (2017)	TESE
11	<i>O Uso das Metodologias Ativas Aplicadas ao Ensino de Língua Inglês: uma reflexão acerca da contribuição das Tecnologias de Informação e Comunicação na formação autônoma de aluno de língua estrangeira na Educação Básica.</i>	CASSIANO (2019)	MONOGRAFIA
12	<i>Concepções de Linguagem e Perspectivas pedagógicas no Ensino de Inglês em Contexto de Formação e Implementação Curricular na Rede Pública Municipal de São Paulo.</i>	LOPES (2019)	DISSERTAÇÃO
13	<i>Metodologias Ativas para o Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Médio Profissionalizante</i>	MORAES; ANICÉZIO (2019)	ARTIGO
14	<i>Tecnologias Digitais e Multiletramentos: projeto on-line no processo de internacionalização do ensino de inglês na educação básica em contexto brasileiro</i>	SANTIAGO (2019)	TESE
15	<i>O Ensino da língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios.</i>	SILVA (2019)	ARTIGO

Para a análise dos dados, estabelecemos duas categorias, a saber:

- a) Abordagens de Ensino do Inglês como Língua Estrangeira; b) Metodologias de Ensino do Inglês como Língua Estrangeira. Embora as duas dimensões sejam inseparáveis, foram separadas aqui para tornar mais clara a análise.

3.2.1 Categoria A - Abordagens no ensino do Inglês como Língua Estrangeira

Identificamos as abordagens em quatro dos trabalhos selecionados: “As concepções de Interculturalidade e suas Aplicações no Ensino de Língua Inglesa: uma análise da visão dos professores do Sudoeste do Paraná”, de Marcele Garbin Dagios (2010); “Investigando Concepções de Língua e Cultura no Ensino de Inglês na Escola Pública Segundo as Teorias dos Letramentos” de Samara de Cássia Rodrigues Marreiro (2012); “Concepções de linguagem e perspectivas pedagógicas no ensino de Inglês em contexto de formação e implementação curricular na Rede Pública Municipal de São Paulo”, de Maurício José Ferreira Lopes (2019); “O Ensino de Língua Inglesa sob uma Perspectiva Intercultural: caminhos e desafios, Flávia Matias da Silva” (2019.).

Em sua dissertação de mestrado, embasada nas teorias de linguagem Círculo de Bakhtin, principalmente nas ideias de Mikhail Bakhtin e Valentin Volochinov, Dagios (2010) investigou as concepções de linguagem e interculturalidade dos professores de Língua Inglesa da rede pública estadual de ensino do Paraná. Para isso ela analisou como os professores pesquisados entendem a língua/cultura no ensino de Língua Inglesa. A autora visou a responder ao problema da pesquisa que compreendia as seguintes perguntas: quais seriam as ferramentas utilizadas por estes professores para desenvolver uma relação entre a cultura local e a cultura da língua estrangeira nos alunos? Quais questões e visões interculturais os professores possuem e apresentam em suas aulas e, como isso afeta o processo de ensino-aprendizagem? Qual seria a visão de língua dos professores?

A pesquisadora constatou que os professores investigados percebem a língua como um código, ou seja, possuem uma concepção tradicional do que é o sistema linguístico. Constatou, também, que estes docentes não entendem o que é a interculturalidade e apresentam uma visão tradicionalista de cultura. Apoiada em Almeida (2008), afirma que nem a abordagem comunicativa desenvolve um trabalho sistemático intercultural, ou seja, a pesquisadora critica tanto a abordagem tradicional

quanto a abordagem comunicativa em seu trabalho, alegando que nenhuma das duas contemplam corretamente o aspecto da interculturalidade no ensino de Língua Inglesa. Segundo ela (p. 39), “é sempre interessante conhecer aspectos de outras culturas, mas é preciso não perder de vista que não se atinge um entendimento intercultural simplesmente lendo sobre uma curiosidade ou conversando sobre tópicos culturais”. Para se atingir a interculturalidade no processo de ensino e aprendizagem de Língua Estrangeira, em especial Língua Inglesa, faz-se necessário que o professor trabalhe com questões de cunho intercultural que permitam o diálogo e análise de símbolos, imagens, padrões, costumes, comportamentos e produtos culturais tanto da cultura da Língua Materna quanto da Língua Alvo e demais culturas. Fundamentada em Corbett (2003), a pesquisadora afirma que a interculturalidade é uma competência que

é desenvolvida ao promovermos atividades que necessitam do uso de habilidades que permitirão aos alunos se perceberem como sujeitos em constante transformação, analisando as culturas nas quais estão sendo imersos, e com as quais estão entrando em contato, transcendendo os estereótipos e indo além das culturas nas quais a língua estrangeira alvo é falada, explorando, assim, desde culturas que coexistem em seu país até outras de interesse dos grupos

Para Dagios, é preciso que o professor ensine a Língua Estrangeira relacionando a cultura de seus falantes e a cultura do aluno, faz-se necessário que o docente mostre ao aprendiz que ao estudar um outro idioma ele não se apropria somente do código linguístico da língua estudada e sim de uma nova visão de mundo na qual ele reflete sobre sua cultura, a da Língua Estrangeira e das demais. Tais orientações estão presentes nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (2009), as quais recomendam que o ensino de Língua Estrangeira seja fundamentado na concepção sociológica de linguagem, numa visão de ensino intercultural, enfatizando a ideia de discurso como prática social. Apesar disso, às práticas pedagógicas dos professores investigados não atendem as orientações estipuladas nos documentos oficiais, uma vez que trabalham

as questões culturais de forma superficial e não aprofundam as discussões sobre esse tema, além disso usam essas questões como pretexto para o ensino da gramática da Língua Alvo.

Uma solução para esse impasse seria, visando à melhoria do ensino de Língua Estrangeira e a Interculturalidade, de acordo com a pesquisadora, a criação e efetivação de cursos de formação continuada que abordem as questões de concepção de língua e cultura e abordagem prática do ensino intercultural. A pesquisadora acredita que “novas propostas de cursos e de intervenções nos programas de formação continuada trariam melhorias significativas para o dia a dia do professor de Língua Estrangeira”, uma vez que, com seus achados de pesquisa (p. 84), afirma que “as relações entre as culturas presentes em sala de aula possuem um papel importante na construção das identidades dos alunos e também dos professores de Língua Estrangeira”

Diante dos resultados da pesquisa de Dagios (2010), extraímos duas conclusões relevantes para o tema das abordagens no ensino da Língua Inglesa. A primeira é de que as práticas pedagógicas dos professores envolvidos em sua pesquisa são tradicionais, uma vez que enfatizam o uso da gramática a despeito da orientação oficial. Ademais, mesmo quando os professores abordam questões relacionadas a interculturalidade, o fazem de forma superficial não promovendo discussões mais aprofundadas sobre os temas discutidos não permitindo ao aprendiz compreender e refletir sobre as diferentes culturas e sua realidade. Percebe-se, também, que a concepção de língua/linguagem e de cultura que o professor possui são tradicionais, pois concebem a língua como um sistema abstrato estrutural e que incide diretamente nas ações dele em sala de aula, pois utilizam os materiais didáticos como pretexto para o ensino da gramática. A segunda, consiste na adoção da concepção sociológica de língua e cultura pelas Diretrizes Curriculares oficiais. Importante destacar que a própria autora da dissertação, fundamentada nas teorias do Círculo de Bakhtin, entende a língua sob uma perspectiva sociológica, ou seja, não há uma separação da língua e de seu contexto de uso. Em sua pesquisa considera a língua e a cultura como “elementos

indissociáveis que fazem parte da constituição do sujeito” (p. 11). Desse modo, a autora critica tanto a abordagem tradicional quanto a abordagem comunicativa por devido ao fato de nenhuma das duas contemplarem de forma efetiva o aspecto da interculturalidade no ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira. A falta ou o ensino inadequado/insuficiente da interculturalidade nas aulas de Inglês prejudica a qualidade do ensino dessa disciplina na Educação Básica, segundo a autora, por impedir que os alunos se percebam como sujeitos em constantes transformações, e por não permitir que o aluno construa uma nova identidade cultural e amplie seu conhecimento de mundo. Também contribui para a não aprendizagem de Inglês como recomendam os documentos oficiais que regem essa pasta.

Finalmente, para um possível caminho para a melhoria do ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira na perspectiva intercultural reside na criação e efetivação dos cursos de formação continuada para os professores.

O segundo artigo a ser analisado é o de Marreiro (2012). Em sua dissertação de mestrado, à luz das teorias educacionais dos novos letramentos e multiletramentos, apoiando-se nos autores Luke e Freebody (1997), Cope e Kalantzis (2000), Monte Mór (2002), Lankshear e Knobel (2003) e Gee (1997, 2000, 2004), investigou as concepções de língua e cultura oriundas dos discursos e práticas de ensino de duas docentes de Língua Inglesa da escola pública. A autora objetivou a responder ao problema da pesquisa que compreendia as seguintes perguntas: que concepções de língua e cultura emergem do discurso e da prática das professoras investigadas no ensino de inglês da escola pública? Essas concepções refletem um ensino que atende as necessidades educacionais da sociedade atual?

Os resultados mostram que a concepção de língua das professoras investigadas é tida como um sistema abstrato e estrutural pautado no ensino da gramática o que, de acordo com Marreiro (2012, p. 148), “muito provavelmente, é oriunda de suas formações como estudantes e como as de professoras em formação”. Além disso, os professores possuem uma visão tradicional do que é língua e o aspecto cultural é dissociado desta.

Apesar de as professoras conhecerem e estudarem as abordagens de ensino que entendem a língua como prática sob o viés sociocultural, elas não as aplicam em suas práticas pedagógicas. Suas práticas são conflituosas, descontínuas, pois ora apresentam-se sob uma forte influência sociocultural (abordagem comunicativa), ora evidenciam-se sob o método de gramática e tradução e não atendem às necessidades educacionais no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa como Língua Estrangeira dos alunos de forma satisfatória. No entanto, de acordo com a autora, as docentes demonstram estarem preocupadas e comprometidas em mudar suas práticas para que o processo de ensino e aprendizagem apresente melhorias e seja profícuo.

Marreiro destaca que, no processo de ensino e aprendizagem, não é somente o docente que possui uma visão tradicional do que seja língua e cultura, mas os alunos também e, assim sendo, os envolvidos nesse processo apresentam concepções equivocadas sobre língua e a interculturalidade. Desse modo, o ensino praticado não permite discussões mais profundas que promovam e oportunizem comparações entre a cultura da Língua Materna, a cultura da Língua Alvo e outras de interesses do grupo. E, conseqüentemente, as necessidades educacionais dos alunos não são supridas, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem se orienta por uma concepção, tanto de língua como de cultura, estruturada. A solução que a pesquisadora apresenta para esse problema reside na formação de professores, uma vez que “os contextos de formação de professores de línguas necessitam ser redesenhados para que possam melhor responder às atuais demandas” (Ibidem, p. 6).

Para a autora, as teorias educacionais dos novos letramentos e multiletramentos apresentam-se como alternativas ou possibilidades para a compreensão das mudanças que vêm ocorrendo na sociedade nas últimas décadas como efeito da globalização que resultou nas transformações no uso da linguagem e da comunicação, na construção de sentidos e produção de conhecimentos. É importante salientar que a autora reconhece que as teorias de letramentos e multiletramentos para o

ensino de Línguas Estrangeiras não se constituem como metodologias de ensino ou como proposta de práticas de ensino fixas ou pré-estabelecidas, porém são alternativas ou possibilidades que visam um ensino crítico da Língua Alvo, com vistas a promover um ensino intercultural que tem como proposta, “o desenvolvimento da cidadania, da criticidade e da transformação social dos sujeitos, levando em conta as necessidades e demandas da sociedade digital e globalizada atual” (p. 33).

Diante do exposto constatamos, pela pesquisa de Marreiro, (2012), que muitos de seus achados vão ao encontro ~~com~~ dos resultados da pesquisa de Dagios (2010): pois o ensino da Língua Inglesa não atende as necessidades de aprendizagem do alunado; b) aborda de forma incipiente a interculturalidade; c) os professores, apesar de terem conhecimento das teorias que entendem a língua sob uma perspectiva sociológica, continuam com práticas tradicionais de ensino de Línguas Estrangeiras. Finalmente, uma questão importante, Marreiro conclui que as concepções tanto de professores quanto de alunos incidem, positiva ou negativamente, no processo de construção do conhecimento. A autora, portanto, fundamentada nas teorias de letramento e multiletramentos, articuladas com a educação intercultural, buscou com sua pesquisa contribuir para o ensino de Línguas Estrangeiras, em especial Língua Inglesa, e para a formação de professores, de modo a formar sujeitos que consigam desenvolver sua percepção crítica e ampliar sua visão de mundo objetivando a melhoria de suas condições de vida e atuação numa sociedade em contínua transformação.

No terceiro trabalho analisado, Lopes (2019), em sua dissertação de mestrado, firmado em Saussure (1970), Vygotsky (2004), Koch (2012), Volóchinov (2017) e Canagarajah (2018), investigou como as concepções de linguagem de professores da Língua Inglesa da rede municipal de São Paulo incidem nas questões sobre o que e como ensinar em suas práticas pedagógicas. O pesquisador buscou responder ao problema da pesquisa que compreendia as seguintes perguntas: que concepções de língua e linguagem emergem da fala dos professores ao longo de um curso de formação e implementação curricular e a quais concepções de ensino-

aprendizagem de Inglês tais concepções estão vinculadas? Como a questão das concepções de linguagem é tratada nos documentos curriculares do componente Língua Inglesa do estado de São Paulo?

Segundo o autor, os dados obtidos revelaram que somente os docentes de Língua Inglesa que possuem pós-graduação, a minoria do grupo no qual ele realizou a pesquisa, se orientam por uma concepção de língua como prática ou construção social. Já a grande maioria, entende a língua como sistema ou conjunto de aspectos linguísticos e gramaticais. Embora muitos profissionais tenham passado por cursos de formação com abordagens comunicativas baseadas em atividades e práticas sociais, a grande maioria dos professores apresenta práticas pedagógicas características do antigo paradigma, ou seja, práticas de ensino tradicionais. Esses dados acabam influenciando diretamente na baixa adesão às propostas pedagógicas, uma vez que a grande maioria dos docentes não possui uma concepção de língua como prática social e não direcionam suas práticas de ensino para o uso da língua. Assim sendo, as necessidades de aprendizagem do aluno não são atendidas, uma vez que o professor se orienta por uma concepção de linguagem como sistema e conseqüentemente suas práticas pedagógicas são tradicionais.

Lopes aponta, também (p. 19 e 20), que as práticas pedagógicas identificadas na pesquisa não estão de acordo com as recomendações do Componente Curricular do Estado de São Paulo:

[o] Componente Curricular de São Paulo se alinha em termos ao pensamento pós-moderno ao conceber o conhecimento de forma espiralada, como uma construção social e na interatividade entre os indivíduos. O documento inova também ao propor a feliz e necessária união entre uma concepção de linguagem como prática social e a perspectiva pedagógica dos Multiletramentos em função da garantia dos direitos de aprendizagem dos estudantes em termos de LE [língua estrangeira] na sociedade contemporânea

O autor afirma que as análises dos documentos curriculares mostraram que a questão das concepções de língua e linguagem envolve uma disputa política e não somente uma questão teórico-metodológica.

Para o pesquisador, uma possível solução para a problemática de práticas de ensino e concepções equivocadas estaria nos cursos de

formação continuada do professor de Língua Estrangeira, principalmente Língua Inglesa, pois tais cursos são necessários para que o professor perceba a necessidade de mudança em suas concepções e práticas de ensino, uma vez que elas refletem no processo de ensino e aprendizagem. Ele alerta que “orientar-se por uma concepção de linguagem como sistema no ensino de línguas significa deixar de garantir os direitos de aprendizagem dos educandos no Ensino Fundamental, é prestar um desserviço à Educação pública”.

Pelo exposto, a abordagem de ensino de língua estrangeira de Lopes é a abordagem comunicativa que entende linguagem como prática social. Em sua pesquisa, no entanto, conclui que são poucos os docentes que têm conhecimento sobre uma concepção de língua como prática e construção social, geralmente somente aqueles com cursos de pós-graduação, e que mesmo aqueles que tiveram uma formação na perspectiva da abordagem comunicativa em algum momento se “trai” e acaba colocando em prática um ensino tradicional de língua.

A dissertação de Lopes mostra, também, que a orientação curricular no estado de São Paulo traz a concepção de linguagem como prática social e a perspectiva pedagógica dos multiletramentos.

Finalmente, no quarto artigo, a pesquisadora Silva (2019) apoia-se em Kramsch (2001), Byram, (2008) e Siqueira (2008, 2011, 2013) para discutir a importância do ensino intercultural de Língua Inglesa na Educação Básica a partir da análise das respostas dos alunos do segundo ano do Ensino Médio do município de São Gonçalo/RJ no segundo semestre de 2017. Para ela, a formação do professor para o ensino da Língua Inglesa deve conceber o ensino como prática ou construção social, pois delas decorrerão a visão da multiplicidade e diversidade da língua.

A pesquisadora defende que o ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira deve pautar-se nas premissas do Inglês como Língua Franca e os aspectos culturais que a envolve, uma vez que é importante os alunos entenderem que não existe um sotaque ou inglês melhor do que o outro. De acordo com ela, “o ensino de língua estrangeira sob uma perspectiva intercultural apresenta uma ótica que valoriza as diferentes

experiências e vivências dos alunos, viabilizando, assim, por meio da interação com outros saberes, a co-construção do aprendizado” (p. 159). Essa perspectiva de ensino intercultural, com atividades que despertem a criticidade do alunado, visa orientar professores e alunos a um comportamento menos colonizado acerca das questões que abarcam o processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira.

A autora afirma que as práticas de ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira no Brasil colaboram e reforçam a crença e o preconceito de que um sotaque é melhor, mais correto ou mais bonito que outro, rechaçando assim outras variedades da Língua Inglesa. Assim, faz-se necessário uma “busca pela maior viabilização de práticas pedagógicas que também promovam o caráter heterogêneo da Língua” (p. 159).

Conclui-se, assim, que para Silva, dentro da abordagem comunicativa, somente um ensino Intercultural é capaz de permitir que essa língua seja estudada sob a perspectiva de Inglês como Língua Franca, ou seja, de nos livrar do “fardo pesado o idealístico e irreal falante nativo” (p. 165). Para isso, é necessário que toda a comunidade escolar trabalhe em conjunto para que o ensino de língua sob a perspectiva intercultural seja satisfatório.

3.2.2 Categoria B - Metodologias de ensino do Inglês como Língua Estrangeira

A categoria “Metodologias de ensino de Língua Inglesa como Língua Estrangeira” está presente em 11 trabalhos a saber: “A Contribuição dos Letramentos Digitais e Visual na Aprendizagem de Língua Inglesa”, de Daniela Miranda Marques (2012); “Tecnologias Digitais e Multiletramentos: projeto on-line no processo de internacionalização do ensino de inglês na educação básica em contexto brasileiro”, de Maria Elizabete Villela Santiago (2019); “O Uso das Metodologias Ativas Aplicadas ao Ensino de Língua Inglês: uma reflexão acerca da contribuição das Tecnologias de Informação e Comunicação na formação autônoma de

aluno de língua estrangeira na Educação Básica”, de Rithelly Costa de Gois Cassiano (2019); “Metodologias Ativas para o Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Médio Profissionalizante”, de Elkerlane Martins de Araújo Moraes e Graziani França Claudino de Anicézio (2019); “O Uso Pedagógico das Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino e na Aprendizagem da Língua Inglesa”, de Edilene Lucena Ferreira (2010); “O Ensino da Língua Inglesa e o Uso de Portais de Conteúdo para a Construção de Ambientes de Aprendizagem”, de Juliana Maria Cristiano Gense (2011); “Interatividade no Ensino e Aprendizagem de Inglês e de Química na Educação Básica: proposta de atividade utilizando tecnologia móvel”, de Alessandra Dutra e Nevtton de Liz (2015); “Discurso sobre a Presença de Tecnologias em Aula de Inglês na Educação Básica: abismos e pontes”, de Eliane Fernandes Azzari (2017); “Emergência dos Aspectos Cognitivos, Afetivos e Sociais em Oficinas de Jogos para a Aprendizagem do Inglês”, de Cláudia Ferrareto Lopes (2012); “Práticas Pedagógicas do Professor de Língua Inglesa nas Escolas Públicas na Região da Baixada Santista”, de Salete Dubra Paes (2012); “Concepções e Práticas do Ensino de Leitura em Inglês no Ensino Médio”, de Daniel Mateus O’Connell (2015).

Começamos com a pesquisa de Marques (2012) que, em sua dissertação de mestrado, fundamentou-se nos conceitos de letramento digital e visual, multimodalidade e estratégias de aprendizagem em Língua Inglesa para trabalhar com alunos do sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública no interior de São Paulo. Em um trabalho focado na abordagem comunicativa no ensino de Inglês, ela buscou verificar de que maneira o currículo escolar de Língua Inglesa do estado de São Paulo atende às demandas do uso dessa língua pelos alunos e descobrir como o ensino mediado por tecnologias, envolvendo os letramentos digital e visual e usando linguagem não verbal, pode contribuir na aprendizagem da Língua Inglesa. A autora visou a responder às seguintes perguntas: Quais estratégias de aprendizagem os alunos utilizam para realizar as tarefas escolares em Língua Inglesa? Considerando que os alunos se apropriam das tecnologias e das linguagens verbal e visual de forma autônoma, quais as possibilidades de

o professor inserir atividades em classe que propiciem eventos de letramento digital e visual e que favoreçam o desenvolvimento de estratégias de aprendizagem da Língua Inglesa? Que mudanças houve nas práticas de estudo e na aprendizagem da Língua Inglesa com a inserção de atividades que direcionam aos letramentos digital e visual?

Marques afirma que, na atualidade, as interações sociais requerem cidadãos letrados, não apenas alfabetizados. Fundamentando-se em Rojo (2009) e Kleiman (2010), a autora afirma: “pode-se dizer que o alfabetismo está relacionado à prática da escrita e ao contexto individual. Enquanto o letramento entende a leitura e a escrita como práticas sociais que ocorrem em diferentes meios e contextos” (MARQUES, 2012, p. 37). Para a pesquisadora, a Língua Inglesa nas unidades escolares de hoje é ensinada com intuito instrumental, isto é, para capacitar o aluno a atender às crescentes e exigentes demandas do mercado de trabalho. No entanto, o novo mundo do trabalho necessita de forma exigente pessoas que tenham habilidades para transformar, desenvolver e criar novas formas de conhecimento e ação. Nesse contexto, os letramentos visual e digital apresentam-se como uma importante contribuição no processo de ensino e aprendizagem dessa língua: “as tecnologias fazem parte do cotidiano e a escola deve acompanhar o seu tempo” (Ibidem, p. 11).

Portanto, Marques entende que a escola não pode se esquivar de preparar o aluno para lidar com a complexidade do mundo atual que requer mais do que simples leitores de textos. O fato de o aluno saber lidar com o computador, ter acesso às mídias sociais, fazer pesquisas e digitar um trabalho, por exemplo, não o capacita a lançar mão desses recursos no mercado de trabalho ou mesmo num processo de formação educacional mais aprofundado. Para ela, é necessário aprender a localizar informações necessárias e úteis, visto que houve um aumento imensurável de publicações na internet e saber selecionar o material obtido é de extrema valia. Mais que isso, é essencial saber ler, compreender e entender criticamente o conteúdo visualizado. De acordo com a autora, essas habilidades referem-se à compreensão da retórica

dos *links* encontrados nos sistemas hipertextuais, das motivações do produtor e do divulgador de um determinado conteúdo e ao domínio das linguagens e “gramáticas” que integram o mundo cibernético. Com isso, para ela não é verdade a crença de que as imagens falam por si, pois o que se percebe é que muitas vezes o leitor/internauta não compreende as sutilezas nas relações da mensagem que utiliza os diferentes tipos de linguagem. E, por vezes essas imagens e seus sentidos são aceitos de forma irrefletida e despercebida.

Diante do exposto, para a autora, é inegável a importância de se trabalhar conteúdos que capacitem o alunado a lidar com essa complexidade de ferramentas e informações disponíveis na internet. As práticas de ensino mediadas por tecnologias podem auxiliar na aprendizagem da Língua Inglesa como Língua Estrangeira, especialmente quando esta vem acompanhada da linguagem não verbal. Contudo, a internet não é uma “fórmula mágica”, pois o uso desse recurso no processo de construção do conhecimento demanda, por parte do professor, o uso de diferentes habilidades e mais tempo na preparação das aulas.

Um importante achado da pesquisa de Marques (2012) reside na análise do material didático produzido e fornecido pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Tal material não apresenta propostas que visam ao letramento digital e visual, seja do corpo discente, seja do docente. Ademais, o currículo de Língua Inglesa desse estado é praticamente voltado para o meio impresso, não apresentando metodologias que incluam o uso do computador no processo de ensino e aprendizagem. Algo que, segundo a autora, é extremamente danoso à construção do conhecimento, pois “não é possível pensar na escola e na prática docente (e discente) alienada, e longe da tecnologia” (Ibidem, p. 20). Além disso, “o papel da escola é preparar o aluno para o seu futuro, ou seja, para enfrentar situações-problemas diante das tecnologias, do mundo imagético e de muitas outras situações” (p. 28).

A autora destaca a necessidade de planejamento prévio por parte do docente ao utilizar as tecnologias no processo de ensino e

aprendizagem e a necessidade de capacitação do professor para utilizar esse recurso. No estado de São Paulo, porém, ainda predomina o uso das metodologias tradicionais no ensino de Inglês nos documentos oficiais (e em sala de aula, conseqüentemente), uma vez que são enfatizadas a escrita e a leitura nesses materiais. Constata-se, assim, a não promoção das habilidades de produção e compreensão oral, tão importantes e valorizadas na sociedade atual.

Na segunda pesquisa, a pesquisadora Santiago (2019), em sua tese de doutorado, também aborda a questão do uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem da Língua Inglesa na Educação Básica. Partindo de uma abordagem comunicativa no ensino de Inglês e apoiada na pedagogia dos multiletramentos e na aprendizagem baseada em projeto, a autora teve como objetivo investigar a utilização do ambiente *e-pals* para o desenvolvimento dos multiletramentos. Para isso ela aplicou sua proposta em uma escola pública do estado de Minas Gerais com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental. A pesquisadora almejou responder às seguintes perguntas: Quais práticas de (multi)letramentos em produção oral podem ser desenvolvidas com o gênero apresentação pessoal em vídeo no contexto de projetos interculturais on-line? Quais práticas de (multi)letramentos em produção escrita podem ser desenvolvidas com o gênero pôster no contexto de projetos interculturais online? De que forma o trabalho colaborativo ocorre durante o processo de produção dos pôsteres considerando-se comprometimento, divisão de tarefas, resolução de problemas e autonomia dos aprendizes participantes? Sendo a multiculturalidade um dos alicerces do processo de internacionalização da educação básica, qual a percepção dos aprendizes brasileiros sobre as diferentes culturas com as quais interagiram durante a pesquisa?

De acordo com a autora, o processo de internacionalização (que teve início no século passado como resultado da globalização) alargou as fronteiras, criando um fluxo multidirecional de culturas, idiomas, conhecimento e ações entre povos do mundo inteiro. Isso levou

igualmente a compromissos de cooperação técnica e educacional entre países, redesenhando os processos de interação social. Essas interações ocorrem mediante o uso de recursos semióticos⁷ – aqueles usados como potencialidades e de representação e comunicação. Assim, de acordo com a autora, para se compreender e fazer o uso correto, consciente e crítico deles é necessário um conjunto de letramentos que abarquem as linguagens verbal e visual, além de conhecimentos sobre tecnologia digital.

Para a autora, numa sociedade que se apresenta cada vez mais internacionalizada e digital, os letramentos digitais e em Língua Inglesa são importantíssimos para o acesso à informação e à participação nos novos modelos e tipos de interações. De acordo com ela, os letramentos são permeados por relações de poder, atuando como porta de entrada ou como obstáculo nos contextos educacional e profissional. Destaca ainda, que a importância da multimodalidade e das tecnologias no ensino dessa língua são reconhecidas pela Base Nacional Comum Curricular. Todavia, o ensino da Língua Inglesa visando aos letramentos necessários na atualidade não é praticado como deveria ser nas escolas da Educação Básica brasileira. Para ela, trabalhar os multiletramentos no ensino de Língua Inglesa na escola de ensino regular é importante pois capacita os alunos a perceberem as multiculturas existentes. Eles compreendem, assim, que não existe um modelo padrão ou mais bonito, mas que o Inglês é uma língua franca.

As escolas da Educação Básica brasileira não estão cumprindo com suas obrigações de formar cidadãos aptos a participarem dos diferentes tipos de interações sociais e lidarem criticamente com as complexidades oriundas dessas relações. Segundo a autora, apesar da sua importância reconhecida, o ensino de Língua Inglesa nas escolas brasileiras da Educação Básica, principalmente nas da rede pública, possui um nível muito abaixo do necessário para engendrar a internacionalização desse

⁷ Tais recursos envolvem texturas, músicas, movimentos, linhas, fontes, cores, imagens, recursos gráficos, som e texto escrito, conforme Schöninger, Fradique e Assmann (2016).

modelo de instrução em nosso país, pois “ainda se baseia em uma lógica linear e compartimentalizada para a construção dos conhecimentos” (Ibidem, p. 11).

A autora alerta em sua pesquisa para o fato de que a globalização e os avanços tecnológicos modificaram as formas de viver e interagir na sociedade atual, fazendo com que as necessidades educacionais já não sejam as mesmas do século passado. Ela crítica o modo como o ensino é praticado atualmente, uma vez que ele não atende nem às demandas mercadológicas nem às educacionais. Segundo os achados dessa pesquisa, as práticas pedagógicas no ensino de Inglês como Língua Estrangeira nos dias atuais não evoluíram a tempo e a contento com as necessidades da sociedade moderna.

Como podemos perceber, tanto Marques (2012) quanto Santiago (2019) abordam práticas pedagógicas no ensino de Inglês como Língua Estrangeira na perspectiva da Abordagem comunicativa, com apoio das tecnologias de informação e comunicação. Ambas focam no uso de gêneros textuais multimodais e na teoria dos letramentos, partindo do pressuposto do lugar das tecnologias digitais dentro de uma abordagem comunicativa no ensino de Inglês.

A terceira pesquisa é da pesquisadora Cassiano (2019). Em seu trabalho de conclusão de curso, fundamenta-se em Pierry Lévy (1998), Tajra (1998) e Valente (2004) – que tratam do uso das tecnologias em sala de aula – e em Bastos (2006), Berbel (2011) – que versam sobre o papel das metodologias ativas na interação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem. Partindo de uma abordagem comunicativa, a autora teve por objetivo propor o uso das metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem de Inglês como estratégia didática para o professor em suas aulas.

A autora afirma que o ensino na Educação Básica como um todo enfrenta grandes dificuldades e o ensino de Língua Inglesa não foge do padrão. O uso, porém, das tecnologias de informação e comunicação constituiria um importante recurso que promoveria uma aprendizagem

significativa e enriqueceria o processo de ensino-aprendizagem desse idioma. Para ela, o fato de as tecnologias de informação e comunicação estarem cada vez mais presentes no dia a dia e na vida das pessoas torna necessário que elas devam estar inseridas no processo de educação formal. É urgente à escola “compreender o impacto dessas mídias na formação da consciência dos alunos e dos valores da sociedade” (CASSIANO, 2019, p. 12). De acordo com a pesquisadora, utilizar esses aparatos tecnológicos corretamente permite que o processo de ensino e aprendizagem de uma língua estrangeira, principalmente o Inglês, seja estimulante e desafiador. Isso ocorre porque o uso desses recursos ultrapassa os limites das metodologias tradicionais, trazendo inovações ao processo de construção do conhecimento e promovendo uma aprendizagem significativa.

Contudo, para que isso se efetive, a autora pondera que é necessário que as escolas disponham de um acervo de mídias à disposição dos alunos e professores; estes devem ser treinados e capacitados para fazerem uso desses aparatos tecnológicos com aqueles, tornando as aulas mais dinâmicas, interessantes, prazerosas e significativas para todos os atores envolvidos. A utilização das tecnologias de informação e comunicação em sala de aula necessita de um planejamento reflexivo e de grande responsabilidade por parte do professor. Afinal, elas devem estar em favor do conteúdo a ser ministrado e o docente precisa possuir letramento digital, visto que é ele quem vai gerir todas as práticas pedagógicas do processo. Se as tecnologias de informação e comunicação forem usadas de maneira errada, elas não agregarão valor ao processo de ensino-aprendizagem, antes o comprometerão negativamente. A autora lembra que os recursos tecnológicos são escassos na maioria das escolas, dificultando assim esse modelo de ensino. Além disso, muitos profissionais não possuem uma habilidade mínima no uso deles.

Apoiada em Berbel (2011), a autora afirma que as metodologias ativas de aprendizagem se referem ao conjunto de práticas pedagógicas

que visam a encontrar e despertar o potencial e a autonomia do aluno. Para ela, as metodologias ativas representam um importante incentivo e estratégia à prática pedagógica do ensino de Inglês como Língua Estrangeira, especialmente quando são aplicadas e combinadas com o uso de tecnologias de informação e comunicação. De acordo com a autora, “a inserção das TIC’s [tecnologias de informação e comunicação] em sala de aula ajuda o aluno a transformar-se em um sujeito ativo em seu processo de ensino/aprendizado, retirando-o assim da condição de acomodação e dando a ele possibilidades novas para construir seu conhecimento” (Ibidem, p. 15-16).

Para essa pesquisadora, as metodologias ativas representam uma inovação metodológica no ensino de Língua Inglesa. Elas permitem sair do tradicionalismo existente nas classes de línguas estrangeiras e fazem com que elas sejam mais estimulantes e interessantes para os discentes, uma vez que se tornam protagonistas de seus aprendizados. Se elas forem bem aplicadas, o aprendiz pode ter um melhor desempenho no processo de construção do conhecimento, pois há uma “participação coletiva entre professor e aluno” e, nesse modelo de ensino, “o conhecimento é construído de forma colaborativa” (p. 24).

No quarto artigo selecionado nesta categoria, as pesquisadoras Moraes e Anicézio (2019) abordam a questão da integralização da formação propedêutica e técnica no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras com os alunos do Instituto Federal do Tocantins. As autoras fizeram uma pesquisa-ação utilizando a metodologia (ativa) de problematização no ensino de Língua Inglesa e Língua Espanhola nos anos iniciais e finais do Ensino Médio dessa instituição.

Elas defendem a “viabilização e proficiência das metodologias ativas” em todo o processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras mediante práticas significativas para o aprendiz. De acordo com as autoras, o surgimento dessas metodologias ocorreu no campo da medicina, sendo adaptadas às diversas áreas do conhecimento devido aos seus profícuos resultados. Apoiadas em Berbel (2011) e Sobral e Campos

(2012), elas afirmam que tais metodologias estimulam técnicas que tornam o processo de ensino-aprendizagem mais crítico e reflexivo.

Para elas, a Metodologia da Problematização, um dos vários modelos de metodologias ativas, colabora para o desenvolvimento de competências comunicativas. Ela permite a identificação das questões relativas ao filtro afetivo, auxilia na formação e despertar do senso de responsabilidade do aluno no tocante ao seu aprendizado e contribui para a compreensão do trabalho em grupo, um requisito de grande valia no mercado de trabalho. Segundo os resultados obtidos pelas autoras, houve grande aceitação por parte dos alunos no uso dessa metodologia, colaborando de forma efetiva para a tomada de decisão dos aprendizes e ampliando a compreensão do trabalho em grupo e sua importância.

Como podemos perceber no trabalho dessas pesquisadoras, o ensino de Inglês é problematizado e discutido a partir do uso das metodologias ativas. Tanto Cassiano (2019) quanto Morais e Anicélio (2019) partem do pressuposto de uma abordagem comunicativa e, embora não usem esse termo em seus trabalhos, concebem a língua como um instrumento de comunicação social, com o estudante ocupando um papel ativo no processo de sua aprendizagem.

Passemos agora aos trabalhos de Ferreira (2010), Gense (2011), Dutra e Liz (2015) e Azzari (2017), os quais abordam a relação entre o ensino de Inglês e as tecnologias digitais.

No quinto trabalho, a pesquisadora Ferreira (2010), em sua dissertação de mestrado, tratou dos usos pedagógicos das tecnologias de informação e comunicação no processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa. Apoiada nos teóricos Pierre Lévy (2000), Libâneo (2000 e 2003) e Manoel Castells (2006), seu trabalho teve como objetivo investigar o uso dessas tecnologias nas aulas de Língua Inglesa numa escola estadual de Ensino Médio da Paraíba, partindo das práticas cotidianas dos docentes. A autora almejou responder às seguintes perguntas: Qual a importância da LI para os alunos? Qual a postura do professor de Língua Inglesa, enquanto mediador do processo de ensino,

diante das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) frente às novas exigências educacionais? Podemos identificar o uso efetivo das TICs em sala de aula? Caso esses instrumentos estejam sendo utilizados, eles são realmente potencializadores da aprendizagem? Em que medida esses recursos facilitam a atividade cognitiva e a capacidade de aprender Língua Inglesa de forma sociointerativa, na perspectiva do professor? Em que medida estes recursos podem contribuir para uma aprendizagem significativa da Língua Inglesa na visão do aluno?

Para a pesquisadora, as tecnologias de informação e comunicação apresentam-se como uma proposta valorosa no processo de ensino e aprendizagem, pois contêm elementos potencializadores para ele. Apesar da importância delas, contudo, a escola pesquisada por Ferreira (2010) utiliza de forma esporádica esse recurso pedagógico, lançando mão de outros (TV, DVD e aparelho de som) com maior frequência.

Na sexta pesquisa, a estudiosa Gense (2011), em sua dissertação de mestrado, também aborda o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa. Seu trabalho teve como propósito estabelecer princípios norteadores para a criação de materiais de Inglês para a Educação Básica com a inclusão de tecnologias digitais. As aulas seriam sugeridas em um portal on-line de autoria coletiva destinado a professores, visando à formação permanente deles e ampliando as possibilidades de exploração e uso de diferentes recursos educacionais. A pesquisadora fez uma investigação de natureza qualitativa.

Na sétima pesquisa, os autores Liz e Dutra (2015), em seu artigo científico, tratam do uso das tecnologias de informação e comunicação no aprendizado das disciplinas de Língua Inglesa e Química em uma escola particular de Londrina, Paraná. Fundamentados em Moran (1998), Meirelles e Tarouco (2005), Batista (2012) e Cool (2014), eles relataram a elaboração e aplicação em sala de aula de um protótipo para dispositivos de tecnologia móvel. De acordo com os pesquisadores, o protótipo foi

utilizado em duas turmas: uma de nono ano do Ensino Fundamental e outra de primeiro ano do Ensino Médio.

Os autores acreditam que esse recurso possibilitou uma interação maior entre os envolvidos no ensino e aprendizagem. De acordo com os resultados divulgados, uma vez que os alunos gostam e têm familiaridade ao manusear esses recursos, eles se sentem mais motivados e mostram maior participação, engajamento, interação e entusiasmo no processo de construção do conhecimento. De acordo com Liz e Dutra (2015), os educandos foram receptivos à proposta e demonstraram 100% de aceitação, mostrando-se muito eufóricos e interessados.

O oitavo trabalho é da pesquisadora Azzari (2017) que, em sua tese de doutorado, tratou das implicações e possibilidades das apropriações discursivas que motivaram o uso das tecnologias digitais nas aulas de Língua Inglesa em duas turmas do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública de Campinas. Utilizando como suporte teórico-analítico as considerações de Bakhtin e seu Círculo (análise de discurso fundamentada no dialogismo), ela se propôs a investigar quais discursos sobre as tecnologias de informação e comunicação e sua interface com a educação linguística dão evidências de terem sido apropriados pelo professor participante da pesquisa e quais os indícios mais aparentes dessa apropriação. Ela pesquisou igualmente quais implicações (possibilidades? dificuldades?) ligadas à presença das tecnologias digitais nas aulas de Inglês decorriam dos discursos emergentes do diálogo estabelecido entre a autora e o professor participante da investigação.

Conforme a nona pesquisa, a pesquisadora Lopes (2012), em sua dissertação de mestrado, analisou os aspectos cognitivos, afetivos e sociais relacionados à aprendizagem da Língua Inglesa por meio de oficinas de jogos. Utilizando como referencial teórico a teoria de Piaget e a abordagem de Krashen, ela investigou como alunos do sexto ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de Londrina, Paraná, reagiam diante desse cenário de aprendizagem. A pesquisadora almejou responder às seguintes perguntas: Qual é o papel das oficinas com jogos para a

aprendizagem de Inglês? De que maneira os processos cognitivos, afetivos e sociais se apresentam nas oficinas de jogos na aprendizagem da Língua Inglesa?

Segundo os resultados obtidos, a pesquisadora afirma que as oficinas evidenciam a presença dos aspectos cognitivos, afetivos e sociais, uma vez que o sujeito tem sua ação mobilizada pelo afeto, necessita da cognição para oferecer os meios e está implicado na relação com outros jogadores. Ademais, a pesquisa permitiu perceber a integração desses aspectos por meio dos jogos propostos, pelos quais se observam a presença e a manutenção de conflitos cognitivos, momentos de cooperação e competição e envolvimento na atividade. De acordo com a autora, os achados de sua pesquisa apontam para o valor dos jogos no contexto de aprendizagem da Língua Inglesa devido às diferentes demandas sobre um determinado conteúdo e a alternância entre momentos de jogos e atividades de instrução formal. Com isso, a oficina de jogos torna-se uma estratégia promissora, desde que o professor observe a dinâmica e rotina da turma.

Na décima pesquisa, Paes (2012), em sua dissertação de mestrado, teve como objetivo conhecer as práticas docentes dos professores de Língua Inglesa que lecionam nas turmas de Ensino Médio das escolas públicas da região de Santos e entorno. Ela usou como fundamento teórico Freire (1997), Sacristán (2002), Tardif (2008), os quais tratam em seus estudos sobre as práticas e os saberes docentes; além dos trabalhos de Ortiz (2006) e Tedesco (2006), que versam sobre a globalização. A pesquisadora almejou responder à seguinte pergunta: Quais as percepções dos professores de Língua Inglesa de escolas públicas de nível médio da Baixada Santista sobre suas práticas?

Em seu trabalho, a pesquisadora constatou que o ensino desse idioma não tem apresentado êxito, uma vez que a maioria dos alunos saídos do Ensino Médio necessitam buscar maneiras de melhorar, complementar e aperfeiçoar o aprendizado de Língua Inglesa obtido nas escolas da rede. A autora afirma ainda que esse egresso por vezes recorre

aos cursos de idiomas tentando suprir esse déficit de aprendizagem. Isso contribui para o paradigma de que a escola da Educação Básica não é o lugar para se aprender Inglês como Língua Estrangeira, mas sim os cursos de idiomas. Além disso, a pesquisadora afirma que o ensino praticado não está de acordo com as determinações legais.

Para Paes (2012), ensinar inglês na sociedade atual transformou-se num desafio constante, devido às exigências do mercado de trabalho, pois ele exige profissionais que falem o idioma fluentemente e não somente o básico. Ademais, segundo a pesquisadora, é necessário que o professor respeite as diferenças e particularidades dos alunos, relacione o conteúdo a ser ensinado com a vivência dos aprendizes e utilize práticas pedagógicas motivadoras e instigantes.

De acordo com a autora, adequações se fazem urgentes e necessárias visando a melhorias na qualidade do ensino de Língua Inglesa na Educação Básica. Melhoramentos tanto na infraestrutura quanto na pedagogia, pois, como relata a pesquisadora, muitas escolas possuem condições precárias, falta de infraestrutura adequada, currículo compactado, classes numerosas e falta de materiais didáticos, somando-se a tudo isso o desinteresse do aluno. No tocante a melhorias pedagógicas, ela afirma que as “políticas públicas devem estar atentas para a necessidade de as escolas terem ferramentas necessárias ao professor e aos alunos” (PAES, 2012, p. 81). Além disso, segundo a pesquisadora é preciso investir na formação continuada do professor, para que ele possa atualizar-se e capacitar-se para melhorar seu desempenho como profissional e sua prática docente.

Como pode se constatar na pesquisa da autora, os resultados revelam que o ensino dessa disciplina apresenta sérias dificuldades de desinteresse dos alunos. Ademais, há também problemas de estrutura física precária, classes superlotadas e professores com pouca ou nenhuma qualificação, o que leva o ensino de Língua Inglesa a não atender às exigências daquela região.

Finalmente, o 11º artigo é do pesquisador O'Connell (2015) que, em sua dissertação de mestrado, abordou o ensino da leitura em Língua Inglesa entre alunos do Ensino Médio. Apoiado em teóricos que tratam do processo de formação inicial e continuada de professores de línguas estrangeiras, sua pesquisa objetivou identificar as concepções teórico-metodológicas de duas professoras de Língua Inglesa do Ensino Médio sobre os distintos modelos de leitura e como elas são aplicadas em suas práticas pedagógicas. O pesquisador almejou responder à seguinte pergunta: De que modo o professor do Ensino Médio da rede pública conduz sua prática de ensino de leitura, levando-se em conta suas concepções sobre os processos de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras, modelos de leitura e a nova proposta curricular do estado de São Paulo?

O autor constatou em suas observações que os alunos da Educação Básica no Brasil apresentam sérios problemas na leitura, tanto em Língua Portuguesa quanto em Língua Inglesa. Para ele, muitas dessas dificuldades estão relacionadas às concepções de ensino e aprendizagem de línguas. De acordo com o pesquisador, é possível perceber que esses elementos “não são rotineiramente problematizados na prática da sala de aula, de forma mais reflexiva e crítica por profissionais da área” (O'CONNELL, 2015, p. 17). Ele afirma que o processo de ensino-aprendizagem de Inglês como Língua Estrangeira não pode mais deixar de considerar o contexto atual e vivência dos alunos.

Outro achado da pesquisa do autor diz respeito às práticas docentes em sala de aula. Segundo o autor, elas fundamentam-se num ensino tradicionalista visando às estruturas gramaticais e ao aprendizado de vocabulário. Para ele, é necessário que o professor utilize práticas de ensino inovadoras e instigantes (principalmente na leitura em Língua Inglesa), com atividades que privilegiem e estimulem a capacidade de reflexão e criticidade do alunado. Tais práticas são importantes porque elas capacitam o indivíduo “a tornar-se um ser pensante e intelectualizado,

interagindo com o texto e deixando sua posição passiva de mero receptor, passando a ser construtor de novos saberes” (Ibidem, p. 162).

Outra habilidade em Língua Inglesa imperativa de se trabalhar nas aulas desse idioma é a de produção oral, segundo o autor, já que esse é um dos principais requisitos (senão o principal) e porta de entrada para o mercado de trabalho.

O pesquisador acredita que tanto os cursos de formação inicial do professor quanto os de formação continuada são ineficientes, uma vez que eles privilegiam quase sempre o ensino da teoria em detrimento da prática. Segundo ele, existe sim a necessidade de políticas públicas que objetivem contribuir com a formação inicial e continuada do professor de Língua Inglesa. É importante, contudo, que professores e gestores participem da elaboração dessas políticas e cursos, uma vez que são eles que têm lugar de fala privilegiado nesse processo.

Como podemos perceber mediante os resultados dessas pesquisas, o ensino de Inglês é problematizado e discutido neles a partir de questões mais amplas, que vão da subjetividade do lúdico e dos discursos a problemas sistêmicos ligados à infraestrutura das escolas e formação dos professores. Nem todos partem do pressuposto de uma abordagem comunicativa, é verdade, seja de forma explícita ou não. Mas todos esses autores criticam as abordagens tradicionais usadas no ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, apontando soluções e propondo reflexões para mitigar a baixa qualidade do Inglês oferecido nas escolas brasileiras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao tecer considerações finais a respeito desta pesquisa não tenho a pretensão de considerá-las como conclusivas, mas como um exercício de análise dos dados a partir da minha própria experiência profissional e da visão de pesquisadora construída na trajetória de minha formação intelectual. É preciso registrar que havia sido prevista, no planejamento desta dissertação, uma pesquisa de campo sobre ensino de Inglês em escolas da Educação Básica, a fim de captar na prática dos professores abordagens e metodologias no ensino dessa língua. O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da PUC Goiás, no entanto, devido à quarentena imposta pela pandemia de Covid 19, a pesquisa de campo foi suspensa e decidimos realizar apenas uma pesquisa bibliográfica, cujos resultados estão sendo, agora, apresentados.

O objetivo deste trabalho foi o de identificar e analisar abordagens e metodologias do ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Educação Básica. Para isso trilhamos um caminho em que apresentamos inicialmente estudos já realizados e publicados sobre o tema e, em seguida, buscamos a presença, em bancos de dados selecionados, de pesquisas sobre o ensino de Língua Inglesa que tratassem dessas abordagens e metodologias no ensino de Inglês na Educação Básica brasileira. Foram esses os conteúdos dos capítulos 2 e 3.

Conforme mencionado na Introdução, julgamos relevante para a área de ensino de Inglês a realização desta pesquisa a fim de levantar e identificar as tendências atuais observadas na prática do ensino dessa língua nas escolas de nosso país. Partindo desse propósito geral, formulamos três objetivos específicos: a) identificar em bancos de dados artigos, dissertações e teses trabalhos focados na temática do ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Educação Básica; b) buscar nesse material registros e comentários sobre as abordagens e metodologias de ensino adotadas e; c) compor um panorama das abordagens e

metodologias de Inglês como Língua Estrangeira presentes em pesquisas empíricas sobre o ensino nas escolas, cotejando-as com os estudos anteriores que sistematizaram tais abordagens e metodologias.

Em relação ao primeiro objetivo específico, a pesquisa bibliográfica identificou inicialmente em bancos de dados artigos, dissertações e teses um total de 248 trabalhos focados na temática do ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Educação Básica. Após a aplicação de filtros de inclusão e exclusão, foram selecionados inicialmente noventa trabalhos, uma vez que somente esse montante tratava do ensino de Língua Inglesa e/ou Língua Estrangeira. Num segundo momento, outro filtro resultou em 21 trabalhos, pois somente esses abordavam o ensino de Língua Inglesa ou Língua Estrangeira na Educação Básica. Ao final do terceiro filtro, chegamos aos quinze artigos, dissertações e teses abordados e discutidos em nossa pesquisa, pois somente esses contemplavam o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica brasileira.

Em relação ao segundo objetivo, a análise do material selecionado nos permitiu formular um panorama em que aparecem as abordagens e metodologias sobre o ensino de inglês. A partir dele, chegamos aos seguintes achados em nossa pesquisa:

Dos quinze trabalhos selecionados, sete deles mencionaram que a abordagem dominante continua sendo a tradicional. Isso implica que o ensino da Língua Inglesa na Educação Básica brasileira ainda está com os pés no século passado, quando a aprendizagem de uma Língua Estrangeira tinha como objetivo a instrução literária. Desse modo, pudemos constatar pelos trabalhos analisados que esse tipo de instrução não atende às necessidades do alunado, do mercado de trabalho e do mundo globalizado dos dias atuais.

Apesar da confirmação do item anterior, a maioria dos trabalhos identificou pelo menos a intenção dos professores de Língua Inglesa pesquisados de adotar uma abordagem comunicativa, ainda que identificada por denominações como socioconstrutivismo, teoria histórico-cultural e/ou interacionismo. No entanto, os próprios pesquisadores

constatarem que a adesão à abordagem comunicativa não significou, necessariamente, sua utilização na prática docente.

Dos quinze trabalhos selecionados, sete deles revelaram a utilização de tecnologias digitais no ensino de Inglês como Língua Estrangeira. Em alguns casos, essas tecnologias apareceram de forma autonomizada (isto é, sem referência a uma abordagem específica); em outros, elas eram usadas como recurso didático complementar a uma abordagem; em alguns deles, dois para sermos exatos, o uso dessas tecnologias ainda estava atrelado a práticas de ensino tradicionais.

Todos os trabalhos analisados nessa pesquisa buscaram dar visibilidade, na concepção das pesquisas e na metodologia, ao estudo do Inglês como Língua Estrangeira em sua função comunicativa. Essa constatação mostra que pesquisadores adeptos dessa abordagem de ensino são mais propensos a realizar pesquisas empíricas voltadas ao aprimoramento do ensino.

Em relação ao terceiro objetivo, nossa investigação possibilitou construir um panorama comparativo das abordagens e metodologias presentes nos trabalhos selecionados na pesquisa bibliográfica, tal como são apresentadas na classificação dos sistematizadores. Nossas conclusões, nesse sentido, são as seguintes:

Considerando as abordagens e metodologias registradas nas classificações sistematizadas (Abordagens Tradicionais, Abordagens Alternativas, Metodologias Comunicativas e Pós-Método), verificamos a presença de umas (especialmente as tradicionais e as comunicativas) e a ausência da maioria das outras nos resultados das pesquisas empíricas.

Há expressiva presença nas pesquisas analisadas de metodologias que compõem a Abordagem Tradicional, principalmente do método de gramática e tradução, com vistas ao ensino da gramática, tal como mencionado na classificação sistematizada no capítulo 2.

Sobre os métodos reunidos sob a categoria das Abordagens Alternativas de ensino de Língua Estrangeira, não encontramos nenhuma pesquisa empírica referente a eles. Isso pode ser explicado pelo fato de

que nenhum documento oficial brasileiro que rege o ensino dessa disciplina trata desses métodos.

A Abordagem Comunicativa aparece nos trabalhos empíricos sob uma variedade de interpretações, seja com atividades lúdicas, seja com o uso das tecnologias digitais.

A presença de professores nas pesquisas que defendem a utilização de tecnologias digitais nos leva a duas hipóteses. A primeira é a de que o forte impacto sobre os potenciais benefícios de seu uso levou os professores de Inglês como Língua Estrangeira a desvincular essas tecnologias de qualquer abordagem filosófica/pedagógica, com a visão de que elas valem por si mesmas. A segunda hipótese é a de que professores mais conscientes e mais preocupados com o “sentido” e propósito da Língua Inglesa na Educação Básica aderem às tecnologias, mas têm clareza de que seu uso está subordinado a uma concepção de ensino.

Acreditamos que os objetivos da pesquisa foram atingidos, mesmo com as limitações decorrentes do contexto gerado pelas medidas de distanciamento social devido à COVID 19 e às limitações da própria pesquisadora. Assim, passamos a apresentar os achados gerais de nossa pesquisa:

De modo geral, ainda pode ser considerado precário o ensino de Inglês como Língua Estrangeira nas escolas brasileiras de Educação Básica, principalmente nas da rede pública, em que há a predominância de um ensino mecânico e tradicional. Tanto o ensino dessa disciplina quanto os materiais didáticos utilizados nela não estão de acordo com a realidade e exigências atuais de um ensino significativo que mobilize a reflexividade dos alunos, que planeje tarefas de estudo que suscitem os motivos dos alunos para o estudo e articule o ensino com as práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos.

No entanto, a despeito dos diagnósticos trazidos na maioria das pesquisas analisadas mostrarem essa persistência do ensino tradicional, existe a esperança de se tornar o ensino de Inglês como Língua Estrangeira mais significativo, com a adesão de muitos professores à Teoria Histórico-Cultural que entende a língua como prática e construção

social. Constata-se, também, nas pesquisas a necessidade de o ensino da Língua Inglesa como Língua Estrangeira dar ênfase aos letramentos e multiletramentos e a utilização adequada das tecnologias digitais. Em várias pesquisas foi mostrado que o uso das tecnologias apontou melhorias no processo de ensino e aprendizagem de Língua Inglesa, pois elas promovem uma aprendizagem mais autônoma e colaborativa. Desse modo, a visão tradicional de ensino de Língua Inglesa está, ainda que lentamente, cedendo espaço para alternativas de ensino que buscam melhorias significativas no ensino desse idioma, abandonando-se o foco metalinguístico, isto é, em aspectos gramaticais e tradutórios.

Além disso, são relevantes recomendações dos pesquisadores em investir na formação inicial e continuada o estudo por parte dos futuros e atuais professores das concepções de língua/linguagem e do lugar dos estudos culturais e buscar uma mudança conceitual em relação a essas concepções, uma vez que elas definem e orientam suas práticas pedagógicas. Outras recomendações relevantes são: a necessidade de um ensino que prime por um conhecimento emancipador e significativo para os aprendizes e a necessidade de que as práticas docentes do ensino da Língua Inglesa na Educação Básica levem em consideração a realidade e vivência dos alunos, para que assim eles se sintam mais motivados, envolvidos e engajados nas aulas.

Para finalizar, há que se reconhecer que os resultados da análise trazidos aqui não podem ser generalizados. Salvo eventuais falhas procedimentais da pesquisadora, é possível concluir que é pequeno o número de pesquisas empíricas sobre o ensino de Língua Inglesa na Educação Básica brasileira. No entanto, cabe dizer que a escrita desta dissertação trouxe valiosas contribuições para a compreensão desta pesquisadora de questões didáticas cruciais para o ensino de Inglês como Língua Estrangeira na Educação Básica, entre elas, a relevância da abordagem comunicativa na perspectiva da teoria histórico-cultural, a importância dos letramentos digitais visando à leitura dos textos multimodais e o papel da interculturalidade - algo que excede tanto a

abordagem tradicional quanto a mera comparação das culturas da Língua Materna e da Língua-Alvo.

Tal como foi recomendado em vários dos trabalhos analisados, o panorama apresentado nesta pesquisa nos leva às seguintes sugestões para a melhoria do ensino de Língua Inglesas nas escolas da Educação Básica brasileira: a) maior investimento das licenciaturas em Letras-Inglês na formação inicial de professores quanto ao estudo das abordagens e metodologia de ensino e b) maiores investimentos das redes de ensino públicas e privadas de Educação Básica na formação continuada dos seus profissionais docentes, visando à superação das práticas de ensino tradicional e a uma maior articulação entres os conteúdos de Língua Estrangeira e as características individuais, sociais e culturais dos alunos.

REFERÊNCIAS

ALLEN, M. (Ed). **The sage encyclopedia of communication research methods**. Thousand Oaks: Sage Publications, 2017.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. A Abordagem orientadora da ação do professor. *In:* _____ (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997, p. 13-28.

_____. **Quatro Estações no Ensino de Línguas**. Campinas: Pontes, 2015.

ANJOS, Flávio Almeida dos. **Pra quê aprender inglês se não vou para os Estados Unidos**: um estudo sobre atitudes de alguns alunos da escola pública em relação à aprendizagem do inglês como LE. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras, Salvador, 2013.

ANTHONY, E. M. Approach, method, and technique. **English Language Teaching Journal**, v. 17, n. 2, p. 63-67, 1963.

AZZARI, E. F. **Discursos sobre a presença de tecnologias em aula de inglês na educação básica**: abismos e pontes. 2017. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, 2017.

BARBOSA, D. M. **O ensino de Língua Inglesa no Ensino Fundamental I da rede municipal de São Paulo**: um estudo da formação docente. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

BARCELOS, A. M. F. Línguas (im)possíveis de se aprender inglês no Brasil: crenças sobre aprendizagem de inglês em uma narrativa. *In:* LIMA, D. C. de (Org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. Narrativas, crenças e experiências de aprender inglês. **Linguagem & Ensino**, v. 9, nº. 2, p. 145-175, jul.-dez. 2006.

BARGUESTÃO, A. D. **O Ensino da Língua Inglesa na Educação Básica**: um comparativo entre as perspectivas dos alunos da escola pública e privada. 2018. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras Português e Inglês) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Pato Branco, PR, 2018. Disponível em: <https://repositorio.roca.utfpr.edu.br/jspui/bitstream/1/16057/1/PB_COLET_2018_2_03.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

BERNARDO, A. C. Língua Inglesa na escola pública e a relação com o saber Interdisciplinar. **Revista Interdisciplinar**, v. 4, nº. 4, p. 94-105, 2007.

BOCCA, S. Língua Inglesa no Brasil, Reformas Educativas e Métodos de Ensino: aspectos de uma trajetória disciplinar. **Cadernos de Pós-graduação**, São Paulo, v. 18, nº. 2, p. 29-48, jul.-dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=cadernosdepos&page=article&op=view&path%5B%5D=14594&path%5B%5D=7922>>. Acesso em: 8 jan. 2020.

BORGES, E. F. V. **Uma reflexão filosófica sobre abordagens e paradigmas na constituição da subárea Ensino-Aprendizagem de LE/L2 na Linguística Aplicada**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2009.

_____. Metodologias, abordagem e pedagogias do ensino de língua(s). **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 13, nº. 2, p. 397-414, jul-dez. 2010.

BORGES, P.; GALLARDO, B. C. O Ensino/Aprendizagem da Língua Inglesa Através de Dinâmicas. **Relva**, Juara/MT/Brasil, v. 6, nº. 1, p. 165-177, jan.-jun. 2019.

BORGES, T. D; LAGO, B. A. do; FERREIA, M. C. F. D. Com a ajuda do meu colega consegui fazer o exercício de listening: uma análise sociocultural da interação de dois alunos em uma atividade de compreensão oral em inglês. **Polifonia**, Cuiabá, MT, v. 21, nº. 29, p. 316-343, jan-jul. 2014.

BRAGA, Maria Dolores Wirts. **O discurso do livro didático de inglês: a construção da verdade na sociedade de controle**. 2014. 246 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos e Literários em Inglês) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8147/tde-21102014-144042/pt-br.php>>. Acesso em: 28 mai. 2020.

BRASIL. **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Estrangeira:** 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental - Língua Estrangeira. Brasília: MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pcn_estrangeira.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_vers_aofinal_site.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Orientações Curriculares para a Educação Básica.** Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/profs/reinildes/dados/arquivos/ocem.pdf.1>> Acesso em: 15 mai. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio:** linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: SEB/MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 15 mai. 2020.

BROWN. H. Douglas. **Teaching by Principles:** An interactive approach to Language Pedagogy. 2. ed. California: Longman, 2000.

CAMILO. C. Dois pesos e duas medidas no ensino de Língua Estrangeira. In: **Nova Escola**, 1º fev. 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/247/dois-pesos-e-duas-medidas-no-ensino-de-lingua-estrangeira>>. Acesso em: 17 jun. 2020.

CASSIANO, R. C. de G. **O Uso das Metodologias Ativas Aplicadas ao Ensino de Língua Inglês:** uma reflexão acerca da contribuição das Tecnologias de Informação e Comunicação na formação autônoma de aluno de língua estrangeira na Educação Básica. 2019. Monografia (Linguagens e Códigos - Língua Portuguesa), Universidade Federal do Maranhão, São Bernardo, 2019.

CAVALLARI, J. S. Visões de leitura e concepções que fundamentam os documentos oficiais de ensino e aprendizagem de língua estrangeira. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 51, nº. 2, p. 293-304, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000200002&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 3 mai. 2020

CELCE-MURCIA, M. **Teaching English as a Second Foreign Language.** 4. ed. Boston: Heinle & Heinle, 2001.

CHAGAS, V. **Didática Especial de Línguas Modernas.** São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

CHAVES, Carla. **O ensino de inglês como língua estrangeira na educação infantil: para inglês ver ou para valer?** 2004. Monografia (Especialização em Educação Infantil) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2004.

DAGIOS, M. G. **As concepções de interculturalidade e suas aplicações no ensino de língua inglesa: uma análise da visão dos professores do sudoeste do Paraná.** Curitiba, 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

DAROS, R. P. O Ensino de Línguas Estrangeiras no Segundo Reinado. **In Traduções: Revista do Programa de Pós-Graduação da UFSC**, v. 3, nº. 5, 2011. Disponível em: <<http://stat.cbsm.incubadora.ufsc.br/index.php/intraducoes/article/view/1808/2039>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

DAVID, Ricardo Santos. O Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa em Escolas Públicas: o Real e o Ideal. **Pedagogia em Ação**, v. 9, nº. 1, jan.-jul, 2017. Disponível em <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/pedagogiacao/article/view/13741>>. Acesso em: 7 fev. 2020.

DIAS, M. **Sete décadas de história:** Sociedade Brasileira de Cultura Inglesa. Rio de Janeiro: Sextante Artes, 1999.

DIONISIO, S. K. **Eles não falam nem Português:** questões ideológicas que influenciam a aprendizagem de inglês na EJA. 2011. Monografia (Especialização em Educação de Jovens e Adultos) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas/SP, 2011. Disponível em: <<http://cutter.unicamp.br/document/?view=41022>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

DIVITTIS, G. Inglês nas escolas regulares brasileiras: adequações metodológicas para a eficácia do ensino e aprendizagem. **Anais do SILEL.** Uberlândia: EDUFU, 2013. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/wpcontent/uploads/2014/04/silel2013_632.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

DONATO, M. S. R; RAJOGAPALN, K. Aplicabilidade de Textos Autênticos no Ensino-Aprendizagem de Língua Inglesa: uma abordagem crítico-reflexiva no contexto público de ensino no Brasil. **Revista Intertexto**, v. 9, n. 1, jan./jul., 2016. Disponível em: <<http://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/intertexto/article/view/1629/1690>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

DORNYEI, Z. **Research Methods. Applied Linguistics.** Oxford: Oxford University, 2007.

DOURADO, M. R. Tendências atuais no ensino de língua inglesa e implicações para formação de professores. **Revista de Ciências Humanas e Artes**, v. 13, nº. 2, jul./dez., 2007.

DUTRA, A; LIZ. N. Interatividade no Ensino e Aprendizagem de Inglês e de Química na Educação Básica: Proposta de Atividade Utilizando a Tecnologia Móvel. **UNOPAR Cient., Ciênc. Human. Educ.**, Londrina, v. 16, nº. 3 (2015), p. 257-262.

FALCÃO, A. A.; SPINILLO, A. G. O efeito de diferentes métodos de ensino de inglês como língua estrangeira na compreensão de textos em inglês. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 3, n. 1, 89-184, 2003.

FERREIRA, E. L. **O uso pedagógico das tecnologias da informação e comunicação no ensino e na aprendizagem da língua inglesa**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2010.

FIGUEREDO, C. J. O Falante Nativo de Inglês Versus o Falante Não-Nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v. 14, nº. 1, p. 67-92, jan.-jun. 2011, p. 67-91.
Disponível em:
<<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15382>>.
Acesso em: 25 jul. 2020.

_____. O Uso das Estratégias Comunicativas na Prática Oral do Inglês: foco na aprendizagem colaborativa. **Anais do VII Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada - Alab**. 2004. Disponível em:
<http://www.leffa.pro.br/tela4/Textos/Textos/Anais/CBLA_VII/pdf/089_figueredo.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de. Aquisição e Aprendizagem de Segunda Língua. *In*: **Signótica**, 7:39-57, jan.-dez. 1995. Disponível em:
<<https://www.revistas.ufg.br/sig/article/view/7380/5246>>. Acesso em: 1º ago. 2020.

_____. A aprendizagem colaborativa de línguas: algumas considerações conceituais e terminológicas. *In*: FIGUEIREDO, F. J. Q. de. (Org.) **A aprendizagem colaborativa de línguas**. Goiânia: UFG, 2006, p. 11-45.

_____. A Aprendizagem Colaborativa de Línguas Estrangeiras: foco e interações face a face e mediadas pelo computador. **Polifonia**, v. 25, nº. 39.1, p. 165-182, set./dez., 2018.
Disponível em:<<https://core.ac.uk/download/pdf/229915049.pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2020.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; OLIVEIRA, E. C. de. Sobre Métodos, Técnicas e Abordagens. *In*: **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: princípios e práticas**. Goiânia: UFG, 2012, p. 11-41.

FIGUEIREDO, F. J. Q. de; SILVA, S. V. da. Telecolaboração entre alunos brasileiros e alemães: uma análise do uso das ferramentas mediacionais. *In*: OSÓRIO, Paulo (Org.). **Teorias e usos linguísticos**: aplicações ao Português Língua não Materna. Lisboa: Lidel, 2017, p. 184-210. Disponível em: <<https://bit.ly/3oxSRXo>> Acesso em: 25 set. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a Crise do Trabalho**: perspectivas de final de século. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GAZETA DO POVO. TOEFL é feito em ambiente digital sem intervenção do aplicador. *In*: **Gazeta do Povo**, 8 fev. 2017. Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/toefl-e-feito-em-ambiente-digital-sem-intervencao-do-aplicador-a3x2f5vtrh63rs430aib0w61z/>. Acesso em: 26 set. 2020.

GENSE, J. M. C. **O ensino de língua inglesa e o uso de portais de conteúdo para a construção de ambientes de aprendizagem**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, SP, 2011.

GESSER, A. **Metodologias de Ensino em Libras como L2**. Florianópolis: UFSC, 2010. Disponível em: <http://www.libras.ufsc.br/colecaoLetrasLibras/eixoFormacaoPedagogico/metodologiaDeEnsinoEmLibrasComoL2/assets/629/TEXTOBASE_MEN_L2.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

GIMENEZ, T. ETS and ELT: Teaching a world language. **ELT Journal**, Volume 55/3, July 2001, Oxford University Press, p. 296-297, 2001.

GOULART, N. **Escolas internacionais**: Por que Fuvest e Enem não são os alvos. *IN*: **Veja**, 6 abr. 2013. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/educacao/escolas-internacionais-por-que-fuvest-e-enem-nao-sao-os-alvos/>>. Acesso em: 25 set. 2020.

HARMER, Jeremy. **The practice of Language English Teaching**. New York: Longman Publishing, 1991.

JALIL, S. A; PROCACIOLO, L. Metodologias de Ensino de Línguas Estrangeiras: perspectivas e reflexões sobre os métodos, abordagens e pós-método. **IX Congresso Nacional de Educação- EDUCERE; III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**, Curitiba, 26 a 29 de outubro de 2009. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2009/2044_2145.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

KELLY, Gerald. **How to teach pronunciation**. Essex: Pearson Education, 2000.

KUMARAVADIVELU, B. **Beyond Methods**: Macrostrategies for Language Teaching. New Haven & London: Yale University Press, 2003.

_____. Toward a postmethod pedagogy. **TESOL Quarterly**, v. 35, n. 4, p. 537-560, 2001.

KRASHEN, S. D. **The input hypothesis: issues and implications**. Londres/Nova York: Longman, 1985.

LARSEN-FREEMAN, D. **Techniques and Principles in Language Teaching**. 2. ed. New York: Oxford, 2000.

LE BRETON, J-M. Reflexões anglófilas sobre a geopolítica do inglês. *In*: LACOSTE, Y.; RAJAGOPALAN, K. (org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 12-26.

LEFFA, V. J. Criação de bodes, carnavalização e cumplicidade: considerações sobre o fracasso da LE na escola pública. *In*: LIMA, D. C. (org.). **Inglês em escolas públicas não funciona?** Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 15-31.

_____. Metodologia do ensino de línguas. *In*: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. **Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras**. Florianópolis: UFSC, 1988. p. 211-236.

_____. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, APLIESP, n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <<http://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública - a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 21. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

LIMA, A. K. C. **Literatura no Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa: formação da consciência crítica linguística**. 2020. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2020. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/10392/5/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20-%20Adria%20Kezia%20Campos%20Lima%20-%202020.pdf>>. Acesso em: 30 mar. 2020.

LIMA, F. F.; SALES, L. C. Professores de inglês do ensino básico: representações sociais do aluno de escola pública. **Anais do 18º EPENN - Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste**, 2 de julho de 2007, Maceió, AL, 2007.

LIMA, G. P. Breve trajetória da Língua Inglesa e do livro didático de Inglês no Brasil. *In*: **Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas. Anais do 7º Seminário de Pesquisa em Ciências Humanas**, 17 a 19 de setembro de 2008. Londrina: Eduel, 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/eventos/sepech/sepech08/arqtxt/resumos-anais/GislainePLima.pdf>>. Acesso em: 29 mai. 2020.

LIMA, T. R. O ensino de língua estrangeira: métodos e pós-método. *In: Blog FCE*, 2018. Disponível em: <<https://fce.edu.br/blog/o-ensino-de-lingua-estrangeira-metodos-e-pos-metodo>>. Acesso em: 15 out. 2019.

LIMEIRA, A. M; SCHULER, A. F. M. Ensino Particular e o Controle Estatal: a Reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº. 32, p. 48-64, dez. 2008. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/5396/art03_32.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2020.

LODICO, M. G.; SPAULDING, D. T.; VOEGTLE, K. H. Methods in Educational Research. *In: HAMILTON, D. et al. (eds.). Beyond the numbers game: a reader in educational evaluation*. Basingstoke: Macmillian, 1977, p. 181-199.

LOPES, C. F. **Emergência dos Aspectos Cognitivos, Afetivos e Sociais em Oficinas de Jogos para a Aprendizagem do Inglês**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2012.

LOPES, M. J. F. **Concepções de linguagem e perspectivas pedagógicas no ensino de inglês em contexto de formação e implementação curricular na Rede Municipal de São Paulo**. 2019. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

MACÊDO, C. R. **Docência em Língua Estrangeira: os discursos dos professores e alunos e a prática educativa na sala de aula**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tde/2040/1/Dissertacao%20Cesar%20Romero.pdf>>. Acesso em: 13 de jun. 2020.

MACEDO, N. D. **Introdução à pesquisa bibliográfica**. São Paulo: Loyola, 1994.

MACHADO, R; CAMPOS, T. R.; SAUNDERS, M. C. História do ensino de Línguas no Brasil: avanços e retrocessos. **Revista HELB** (em linha), ano 1, nº. 1, jan. 2007. Disponível em: <<http://www.helb.org.br/index.php/revista-helb/ano-1-no-1-12007/98-historia-do-ensino-de-linguas-no-brasil-avancos-e-retrocessos>>. Acesso em: 13 jun. 2019.

MAGALHÃES, C. E. A. Diferentes Metodologias no Ensino de Inglês como Língua Estrangeira: reflexões por uma prática significativa. **Revista Escrita**, nº. 15, 2012. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/20838/20838.PDF>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MAGALHÃES, V. H. O; FIGUEREDO, C. J. Aspectos Dialógicos na Construção do “Outro” durante uma Atividade em Pares em uma Aula de Língua

Estrangeira-Inglês. **Dialogia**, nº. 31, p. 123-132, jan./abr. 2019. Disponível em:

<<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=8730>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

MARQUES, D. M. **Contribuições dos letramentos digital e visual na aprendizagem de língua inglesa**. 2012. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2012.

MARREIRO, S. C. R. **Investigando Concepções de Língua e Cultura no Ensino de Inglês na Escola Pública Segundo as Teorias de Letramentos**. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos e Literários) - Departamento de Letras Modernas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

MELVIN, B. S.; STOUT, D. F. Motivating language learners through authentic materials. *In*: Rivers, W. (ed.) **Interactive Language Teaching**. New York: Cambridge University Press, 1987.

MENEGAZZO, M. A. **Os PCNEM e PCN+ de Língua Estrangeira: soluções aplicáveis?**. 2006. Dissertação (Mestrado em Estudos da Língua) - Universidade Federal de Londrina, Londrina, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?view=vtls000119348>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MESQUITA, S. V. D. **Aprendizagem de Língua Inglesa Mediada por Tecnologia: Aplicativos para Dispositivos Móveis**. 2018. Dissertação (Mestrado em Metodologias para o Ensino de Linguagens e suas Tecnologias) - Universidade Norte do Paraná (UNOPAR), Londrina, 2018. Disponível em: <<https://repositorio.pgsskroton.com.br/bitstream/123456789/12728/1/SANDRA%20disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

MICCOLI, L. **Ensino e Aprendizagem de Inglês: experiências desafios e possibilidades**. Campinas: Pontes, 2010.

MORAES, E. M. A; ANICÉSIO, G. F. C. Metodologias Ativas para o Ensino de Inglês e Espanhol no Ensino Médio Profissionalizante. **Revista Interdisciplinar em Estudos de Linguagem**, v. 1, nº. 1 (2019), p. 187-202. Disponível em: <<https://ojs.ifsp.edu.br/index.php/riell/article/view/1143/854>>. Acessado em: 5 jun. 2020.

MOURÃO, J. **O Ensino de Língua Inglesa e suas Metodologias**. Tianguá: Clube de Autores, 2012.

NOGUEIRA, T. F. **Discurso e Leitura: Concepções e Imagens de Futuros Professores de Língua Estrangeira**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São

Paulo, 2007. Disponível em: <<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-09102007-084951/publico/DissertacaoTeresinhaNogueira.pdf>>. Acesso em: 13 jan. 2020.

O'CONNELL, D. M. **Concepções Práticas do Ensino de Leitura em Inglês no Ensino Médio**. 2015. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara), Araraquara, 2015.

OLIVEIRA, E. **Políticas de ensino de línguas estrangeiras em escolas públicas do Estado de São Paulo**. 2003. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas/SP, 2003.

OLIVEIRA, L. E. M. **A historiografia Brasileira da Literatura Inglesa: uma história do ensino de inglês no Brasil (1809-1951)**. 1999. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Faculdade de Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 1999.

ORNELLAS, L. L. H. **Representações de professores de inglês do ensino fundamental I. 2010**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.

PACKER, L.L. B; AISSA, J. C. Reflexões sobre o ensino de gramática em materiais didáticos de língua inglesa. *In: Dia da Educação – Porta Educadora do estado do Paraná*. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1943-8>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

PAES, D. S. **Práticas Pedagógicas do Professor de Língua Inglesa nas Escolas Públicas na Região da Baixada Santista**. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2012.

PAIVA, V. L. M. O. **Manual de Pesquisa em Estudos Linguísticos**. Campinas: Parábola, 2019.

PESSOA, R. R. Reflexão Interativa: desvelando e transformando teorias sobre o ensino de inglês na escola pública. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, 45(1): 75-86, jan./jun. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tla/v45n1/a05.pdf>>. Acesso em: 25 jul. 2020.

PICCOLI, M. C. O educador em língua dominante e o desenvolvimento sustentável. **Revista X**, v. 1, p. 1-16, 2006.

PRABHU, N. S. There is no best method – Why? **TESOL Quarterly**, v. 24, n. 2, p. 161-76, 1990.

_____. **Second language pedagogy**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

RAHE, M. B; PESSANHA, E. C. As Línguas Vivas em uma Escola para Meninas: tecendo a história do currículo nas entrelinhas das materialidades escolares (1934-1961). **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 2, p. 17-35, mai.-ago. 2014. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss2articles/rahe-pessanha.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. *In*: K. Rajagopalan & Y. Lacoste (eds.). **A geopolítica do Inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 135-159.

_____. O lugar do inglês no mundo globalizado. *In*: SILVA, K. A. **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade**: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes, 2010.

REDONDO, D. M. Abordagem, método e técnica: diálogos e duelos. **Revista Estudos Linguísticos**. v. 45, n. 2, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21165/el.v45i2.660>>. Acesso em: 13 ago. 2019

RIBEIRO, S. A. **Ensino crítico de inglês na escola pública**: para além dos muros da escola. 2013. Tese de Doutorado – Universidade Federal de Goiás (Faculdade de Letras), Goiânia, 2013. Disponível em: <<https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/6560/5/Tese%20-%20Suely%20Ana%20Ribeiro%20-%202013.pdf>>. Acesso em: 13 mai. 2020.

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

_____. Method: approach, design, and procedure. **TESOL Quarterly**, v. 16, n. 2, p. 153-68, 1982.

ROCHA, C. H. **Provisões para Ensinar LE no Ensino Fundamental de 1ª a 4ª Séries**: dos Parâmetros Oficiais e Objetivos dos Agentes. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP, 2006.

ROCHA, M. B. M. A Lei Brasileira de Ensino Rivadávia Corrêa (1911): paradoxo de um certo liberalismo. **Educação em Revista**, v. 28, nº. 3, p. 219-239, set. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v28n3/a11v28n03.pdf>>. Acesso em: 3 jun. 2020.

ROZENDO, E. F. Métodos Inovadores no Ensino de Língua. **Revista Científica da FASETE**, v. 1, 2018, p. 132-152. Disponível em:

<https://www.unirios.edu.br/revistarios/media/revistas/2018/15/metodos_inovadores_no_ensino_de_linguas.pdf>. Acesso em: 13 jun.2020.

SANTIAGO, M. E. V. **Tecnologias digitais e multiletramentos:** projetos online no processo de internacionalização do ensino de inglês na educação básica em contexto brasileiro. 2019. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras, Belo Horizonte, 2019.

SANTOS, A. B. F. M.; MAGGI, M. B. **Uma Reflexão sobre Metodologias Inovadoras no Ensino de Língua Inglesa.** Disponível em: <<http://www.repositoriodigital.univag.com.br/index.php/let/article/viewFile/340/140>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SANTOS, J. N. O Ensino Aprendizagem de Língua Inglesa no Ensino Médio. **Estudos Anglo-Americanos**, nº. 37, p. 136-157, 2012. Disponível em: <<https://ppgi.paginas.ufsc.br/files/2014/06/REAA-37-7.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

SANTOS, P. R. **Aspectos culturais no ensino de inglês como língua estrangeira:** a série didática e a prática de uma professora. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Vale dos Sinos, São Leopoldo, 2012.

SCHONINGER, C. L. K., FRADIQUE, J. M. e ASSMANN, I. Os recursos semióticos e os multiletramentos no ensino de língua inglesa: práticas de leitura e produção textual. **Papéis**, v. 20, nº. 39, p. 193-219, 2016.

SCHUTZ, R. E. **O Ensino de Inglês no Brasil.** Porto Alegre: Shchutz e Kanomata Idiomas, 2016. Disponível em: <https://www.academia.edu/34277889/INGLES_NO_BRASIL.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SILVA, A. N. C; SCOVILLE, A. L. M. L. O Ensino de Língua Estrangeira: processos metodológicos na aprendizagem. **Revista Intersaberes**, v. 10, n. 21, 2015. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/735/506>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

SILVA, A. S. C.; RODRIGUES, D. F.; PINHEIRO NETO, J. E. Livro didático de língua inglesa: abordagens teóricas sobre as crenças de aprendizes. **REVELLI - Revista de Educação, Linguagem e Literatura da UEG - Inhumas**, v. 2, n. 2, p. 82-102, out. 2010.

SILVA, F. M. O ensino de língua inglesa sob uma perspectiva intercultural: caminhos e desafios. **Trab. linguist. apl.** Campinas, v. 58, n. 1, abr. 2019, p. 158-176. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132019000100158&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 1º jul. 2020.

SILVA, M. F. **Dos PCN LE às OCEM: o ensino de língua inglesa e as políticas linguísticas educativas brasileiras. Pesquisas em Discurso Pedagógico**, v. 1, s. p., 2015. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/24801/24801.PDF>>. Acesso em: 2 mai. 2020.

SILVA, V. S. **Ensino Superior 2.0: o English Central como ferramenta de apoio para o ensino-aprendizagem de inglês**. 2017. Dissertação (Mestrado em Tecnologia da Inteligência e Design Digital) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Tecnologia da Inteligência e Design Digital, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: <<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20448>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

SILVIO JUNIOR, J. Massa de Manobra. IN: **Blog A Voz de Sílvio Junior: o melhor da internet, o melhor da vida**. Disponível em: <<http://joaosilvio.blogspot.com/2016/01/massa-de-manobra-se-refere-ao-conceito.html>> Acesso em: 15 set. 2020.

SIQUEIRA, S. O desenvolvimento da consciência cultural crítica como forma de combate à suposta alienação do professor brasileiro de inglês. *In: Revista Inventário*. 4. ed., jul. 2005. Disponível em: <<http://www.inventario.ufba.br/04/04ssiqueira.htm>>. Acesso em: 2 jun. 2019.

TIBÉRIO, D. A **Literatura no Ensino de Língua Inglesa**. 2014. Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação: práticas pedagógicas interdisciplinares). Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2014. Disponível em: <<http://dspace.bc.uepb.edu.br/jspui/bitstream/123456789/5877/1/PDF%20-%20Daniela%20Tiberio.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

TÍLIO, R. Língua Estrangeira Moderna na Escola Pública: possibilidades e desafios. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 925-944, jul./set. 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edreal/v39n3/v39n3a16.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2020.

TOTIS, V. P. **Língua Inglesa: leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.

TROCHIM, W. M.; DONNELLY, J. P.; AURORA, K. **Research Methods: the essential knowledge base**. Mason, OH: Atomic Dog/Cengage Learning, 2016.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. **Conflitos e incertezas do professor de língua estrangeira na renovação de sua prática de sala de aula**. 1996. Tese (Doutorado) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas/SP, 1996.

VIOLANTE, M. R. M. **As representações e os usos do caderno do aluno de língua inglesa na rede pública estadual de São Paulo**:

uma abordagem qualitativa. 2011. Tese (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

WILDGRUBE, R.; DREHER, G. M.; SOUZA, M. A.; NARDI, N. L. **O Trabalho Integrado das Habilidades Linguísticas em Língua Inglesa.**

Disponível em:

<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/Ingles/Wildgrube.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

YOUNG, M. F. D. Por que o conhecimento é importante para as escolas do século XXI? **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 18-37, jan.-mar. 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00018.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2019.

YULE, George. **The Study of Language**. 3. ed. New York: Cambridge University Press, 2006.

XAVIER, R. P. **Metodologia do ensino de inglês**. Florianópolis: LLE/CCE/UFSC, 2008.

WYLER, L. **Línguas, poetas e bacharéis: uma crônica da tradução no Brasil**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.