

## **Métodos de aprendizagem, tecnologias educacionais e o desenvolvimento da escrita e oralidade em Língua Estrangeira Moderna: contribuições para à aprendizagem**

### **Learning methods, educational technologies and the development of writing and orality in Modern Foreign Language: contributions to learning**

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”.  
(Paulo Freire).

José Geovânio Buenos Aires Martins<sup>1</sup>  
Manoel Cícero Ribeiro Júnior<sup>2</sup>  
Laéssio Alvarenga Aragão<sup>3</sup>  
Jeisy dos Santos Holanda<sup>4</sup>  
Maria de Fátima Guimarães Cruz<sup>5</sup>  
Germânio Buenos Aires Martins<sup>6</sup>  
Luciano Silva Figueiredo<sup>7</sup>

**RESUMO:** Este artigo, fundamentado em estudos publicados pela Babel, além de outros periódicos e documentos, tem como objetivo geral identificar os principais métodos de aprendizagem e as tecnologias educacionais usadas no ensino de uma Língua Estrangeira Moderna para o alcance do desenvolvimento da escrita e oralidade. A metodologia deste trabalho utiliza-se dos estudos de Brasil (2018), Martins (2016), Mulik (2012), Oliveira (2017), Santos (2011), dentre outros aportes teóricos. Como conclusão, a pesquisa revelou que há mais ainda a se estudar sobre o uso dos métodos de aprendizagem e tecnologias educacionais aplicados ao ensino de Língua Estrangeira Moderna, pois o professor precisa ressignificar o

---

<sup>1</sup> Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Estrangeira. Grupo de Pesquisa Dinâmicas Socioambientais, Cultura e Desenvolvimento no Semiárido (CNPq) - UESPI, Picos, Piauí, Brasil.  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5700-1712>

E-mail: [jgbuenosairesmartins@gmail.com](mailto:jgbuenosairesmartins@gmail.com)

<sup>2</sup> Mestre em Ensino de Biologia. Professor efetivo da Seduc-PI e Seduc-MA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4798-2756>

E-mail: [manoelcicero@hotmail.com](mailto:manoelcicero@hotmail.com)

<sup>3</sup> Especialista em Estudos Linguísticos e Literários. Grupo de Pesquisa Dinâmicas Socioambientais, Cultura e Desenvolvimento no Semiárido (CNPq) - UESPI, Picos, Piauí, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3090-6244>

E-mail: [laessiouespi@gmail.com](mailto:laessiouespi@gmail.com)

<sup>4</sup> Grupo de Pesquisa Dinâmicas Socioambientais, Cultura e Desenvolvimento no Semiárido (CNPq) - UESPI, Picos, Piauí, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1802-8517>

E-mail: [holandajeisy@gmail.com](mailto:holandajeisy@gmail.com)

<sup>5</sup> Mestranda em Ensino de Biologia. Professora efetiva da Seduc-PI e Seduc-MA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0381-6350>

E-mail: [mfguimaraes\\_2005@yahoo.com.br](mailto:mfguimaraes_2005@yahoo.com.br)

<sup>6</sup> Licenciado em Normal Superior e Pedagogia pela Universidade Estadual do Piauí-UESPI. Pedagogo Pesquisador.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0313-2725>

E-mail: [gbuenosairesmartins@gmail.com](mailto:gbuenosairesmartins@gmail.com)

<sup>7</sup> Pós-Doutor e Doutor em Ciências. Grupo de Pesquisa Dinâmicas Socioambientais, Cultura e Desenvolvimento no Semiárido (CNPq) - UESPI, Picos, Piauí, Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6564-2720>

E-mail: [lucfigueiredo@uol.com.br](mailto:lucfigueiredo@uol.com.br)

ensino de Língua Estrangeira Moderna no Brasil, haja vista, não existir um método ou tecnologia específica capaz de garantir a proficiência do aluno.

**Palavras-chave:** Aprendizado; Recursos didáticos; Ensino fundamental; Ensino médio; Cultura.

**ABSTRACT:** This article, based on studies published by Babel, in addition to other journals and documents, has the general objective of identifying the main learning methods and educational technologies used in the teaching of a Modern Foreign Language to achieve the development of writing and orality. The methodology of this work uses the studies of Brasil (2018), Martins (2016), Mulik (2012), Oliveira (2017), Santos (2011), among other theoretical contributions. As a conclusion, the research revealed that there is still more to be studied about the use of learning methods and educational technologies applied to the teaching of Modern Foreign Language, since the teacher needs to reframe the teaching of Modern Foreign Language in Brazil, considering that there is not a specific method or technology capable of ensuring student proficiency.

**Keywords:** Learning; Educational resources; Elementary school; High school; Culture.

## 1. Perspectivas sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna no Brasil

Na África de séculos atrás, a comunicação entre as tribos era feita pelos tambores, que são considerados divindades que comem e falam. Quanto mais eles comem, mais eles falam. É por isso que o baiano usa a expressão ‘o couro vai comer’ para dizer que muita discussão vai existir sobre um assunto<sup>8</sup>.

(Mãe Stella de Oxóssi – *Odé Kayodê*).

A *iyalorixá* Mãe Stella de Oxóssi ou *Odé Kayodê* em *orukó*, faz um convite aos leitores para que estes compreendam que a comunicação existe até mesmo entre o plano material e espiritual. A *iyalorixá* até indica a chave para esse processo de comunicação: os tambores.

A transcrição de Mãe Stella de Oxóssi, de uma certa forma, dialoga com o nosso trabalho, pois a temática aqui apresentada, por sua vez, irá gerar muita discussão.

Este texto é sobre as possibilidades que se pode alcançar com o ensino de Língua Estrangeira Moderna (LEM), sobre a importância dos métodos de aprendizagem, tecnologias educacionais, desenvolvimento da escrita e oralidade.

Este estudo é de caráter bibliográfico com escala temporal dos últimos 22 anos. Privilegiou-se os estudos da Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras, além de outros artigos científicos, publicados em outras revistas na língua portuguesa, livros, dicionário e documentos que tratam sobre o tema em discussão numa busca por respostas que se aproximam da nossa linha de investigação. Sublinhamos que essa consulta foi realizada nos meses de janeiro e abril de 2020. O quadro 1 evidencia como foi organizado esses descritores.

### Quadro 1: Levantamento de dados

<sup>8</sup> É possível ver texto completo em: <<https://www.geledes.org.br/o-correio-nago-entra-em-acao/>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

Descritores	Autores(as)	Título do Trabalho
<b>Babel (ISSN: 2238-5754)</b>	SIQUEIRA, 2011.	Ensino de língua inglesa na era da informação e conhecimento: interatividade, aprendizagem e tecnologia no desenvolvimento da competência comunicacional
	SANTOS, 2011.	O ensino da língua inglesa no Brasil
	MARTINS, 2016.	Aulas de Línguas Estrangeiras: da prática da tradução ao uso das tecnologias educacionais
	MARTINS, 2017.	A docência da língua estrangeira: da inclusão no currículo escolar aos processos metodológicos de aprendizagem
	MARTINS José; MARTINS Maria, 2017.	Dificuldades de escrita em Língua Materna L1 e Língua Estrangeira L2: notas introdutórias
	OLIVEIRA, 2017.	Língua inglesa em escolas públicas: representações de futuros professores
	OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018.	O papel da leitura no ensino de língua estrangeira
	MARTINS, 2018.	Mapeamento dos processos metodológicos de aprendizagem para o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna: um recorte de produções científicas da Revista Babel
	OLIVEIRA <i>et al.</i> , 2019.	Gamificação: uma proposta para aula de língua inglesa
<b>Cadernos do CNLF (ISSN: 1519-8782)</b>	LIMA; SOUZA; LUQUETTI, 2014.	O ensino da habilidade oral da língua inglesa nas escolas públicas
<b>Research, Society and Development (ISSN: 2525-3409)</b>	COSTA <i>et al.</i> , 2020.	Importância da educação continuada para os profissionais de enfermagem no semiárido piauiense
	ESTEVA; SALES, 2018.	Formação de professores e

<b>Revista Intersaberes</b> (ISSN: 1809-7286)	SILVA; SCOVILLE, 2015.	tecnologias digitais: levantamento e análise da produção discente na pós-graduação em educação
		O ensino da língua estrangeira: processos metodológicos na aprendizagem
<b>T&amp;C Amazônia</b> (ISSN: 1678-3824)	FIGUEIREDO; NAKAMURA, 2003.	Computação móvel: novas oportunidades e novos desafios
<b>Ilha do Desterro</b> (ISSN: 2175-8026)	SCHULZ; AZEVEDO, 2016.	O discurso docente em língua inglesa e a promoção efetiva do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral discente
<b>Revista de Estudos Linguísticos e Literários</b> (ISSN: 1984-0705)	MULIK, 2012.	O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história
<b>Caderno Intersaberes</b> (ISSN: 2317-692X)	MACHADO, 2017.	Reflexão de métodos e abordagens para o ensino de uma Língua Estrangeira
	MARTINS, 2020.	Formação e profissionalização docente
<b>Caderno Humanidades em Perspectivas</b> (ISSN: 2594-7621)	LIMA; DOMINSCHEK, 2019.	Formação profissional do docente e a educação a distância
<b>Dicionário</b>	CUNHA, 2012.	Dicionário etimológico da língua portuguesa
<b>Documentos</b>	BRASIL, 1998.	Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira
	BRASIL, 2006.	Linguagens, códigos e suas tecnologias. Orientações curriculares para o ensino médio
	BRASIL, 2018.	LDB: Lei de diretrizes e bases da educação nacional
<b>Livros</b>	LAKOMY, 2008.	Teorias cognitivas da aprendizagem
	ROMANOWSKI, 2007.	Formação e profissionalização docente
<b>Total</b>		<b>25</b>



Fonte: Criada pelos autores (2020).

É importante registrar que Barros e Lehfeld (2007 apud MARTINS, 2016, p. 19-20) classificam pesquisa bibliográfica a partir do seguinte embasamento: “mesmo trabalhos inéditos exigem do pesquisador, qualquer que seja essa ou aquela tipologia de pesquisa, o levantamento e a seleção de uma bibliografia concernente [...]”.

Nesta mesma direção, é extremamente importante classificar o tipo de pesquisa desenvolvida no estudo, onde Barros e Lehfeld (2007 apud MARTINS, 2016) apontam que, necessário se faz compreender que a pesquisa bibliográfica envolve uma variedade de denominações no campo da classificação. Ainda segundo esses autores (2016, p. 20), “[...] não implica, [...] em ação interventiva [...]”.

Devido ao caráter da pesquisa, foi narrado um estudo que se propõem a conhecer os acontecimentos que povoaram e/ou povoam qualquer disciplina de Língua Estrangeira Moderna no ensino regular brasileiro. Assim sendo, a LDB de 1961 e 1971 no que tange ao ensino de Língua Estrangeira Moderna no Estado brasileiro deixou de “[...] incluir a língua estrangeira como componente curricular obrigatório” (OLIVEIRA, 2017, p. 37). Ainda de acordo com Oliveira (2017), o Estado de São Paulo, através de uma resolução datada de janeiro de 85, rechaçou o ensino de LEM para alunos do fundamental. Essa situação só foi contornada com a aprovação da Lei n. 9.394/96<sup>9</sup> (OLIVEIRA, 2017).

Sabe-se também que o ensino de Língua Estrangeira Moderna passou por momentos de valorização e desvalorização no Estado brasileiro, a exemplo da tabela a seguir.

**Tabela 1 – O ensino de Línguas Estrangeiras no período compreendido entre 1942 e 1996**

Ano	Latim	Grego	Francês	Inglês	Alemão	Italiano	Espanhol	Total em Horas
1942	8	—	13	12	—	—	2	35
1961	—	—	8	12	—	—	2	22
1971	—	—	—	9	—	—	9	9
1996	—	—	6 e/ou	12 e/ou	—	—	6	18

Fonte: Adaptado de (LEFFA 1999, MULIK 2012 apud MARTINS, 2017, p. 18).

<sup>9</sup> Conhecida também como LDB ou Lei Darcy Ribeiro.

As considerações tecidas na LDB de 1961 e 1971 não se aplicam a todo o período anterior à Lei n. 9.394/96, pois como mostra a tabela 1, o ensino de LEM tornou-se obrigatório com a abertura do período colonial e precisava atender as necessidades da sociedade da época (MARTINS, 2017; MULIK, 2012).

Martins (2017) nos faz refletir, esse enaltecimento do ensino de Língua Estrangeira Moderna tem sido sentido na contemporaneidade, não sendo o aprendizado de LEM uma situação recente no enredo educacional brasileiro. Como nos diz Santos (2011, p. 39): “O ensino de língua inglesa como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro teve início em 1809”.

Martins (2018) dissertou sobre a importância do ensino de Língua Estrangeira Moderna para o Estado brasileiro. A pesquisa de Martins (2018, p. 5) salienta que: “[...] o Latim era disciplina obrigatória no ano de 1942, seguido do Francês, Inglês e Espanhol. [...] [Já] a disciplina de Francês era a que tinha a maior carga horária no ano de 1942”.

Logo, dentre as diversas análises que a tabela acima pode nos oferecer sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna no Brasil, as interpretações apontam para uma maior carga horária da língua francesa no período descrito pela pesquisa e conforme consta da tabela 1. Entendemos, no entanto, que essa valorização do francês esteja relacionado ao consumo restritivo da literatura francesa no período elencado pela tabela 1. Nesse sentido, Martins (2018, p. 6) afirma que “[...] o povo brasileiro era refém da literatura francesa dos séculos XVII e XVIII”.

Assim Martins (2017) esclarece que, com a chegada da Família Imperial nas terras brasileiras, o latim e o grego entra em definhamento, transferindo-se para o inglês e o francês as necessidades de domínio de proficiência, pois nessa época o Estado Colonial dependia economicamente da França e Inglaterra. Deste modo, o inglês se consolida como segunda língua no Brasil, pois mesmo na atualidade o nosso país depende do capital estadunidense.

Para esta reflexão é importante trazer o levantamento feito por Santos (2011), pois, segundo a autora, essa nossa situação de dependência da economia norte-americana, se faz refletir na busca pelo domínio da língua inglesa em pleno século XXI, uma vez que, “[...] o ensino de língua inglesa no Brasil é oferecido em contextos diversos: universidades, faculdades, escolas públicas e particulares de ensino fundamental e médio, escolas de idiomas e internet” (p. 39).

A referida análise também aponta o espanhol como língua prioritária por estudantes brasileiros. Baseado em Martins (2018), o fator principal para essa valorização do espanhol como língua estrangeira se deve ao processo de demarcação territorial que o Estado brasileiro ocupa desde a sua descoberta ou invasão por Pedro Álvares Cabral.

Atualmente o ensino de Língua Estrangeira Moderna no Estado brasileiro é reconhecido pela Lei n. 9.394/96, assim como, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). Dialogando com a LDB, o ensino de qualquer Língua Estrangeira Moderna na contemporaneidade permite:

**Art. 26.** Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

[...]

§ 5º No currículo do ensino fundamental, a partir do sexto ano, será ofertada a língua inglesa.

[...]

**Art. 35-A.** A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:

[...]

§ 4º Os currículos do ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino (BRASIL, 2018, p. 19-20-4-5, grifos dos autor).

Nessa discussão, Brasil (2018) propõe a oferta da “língua inglesa” para o ensino fundamental. Segundo o mesmo autor, a “língua inglesa” é obrigatória no ensino médio, por outro lado, durante o ensino médio o discente poderá ter contato com uma segunda língua estrangeira, preferencialmente segundo Brasil (2018) o “espanhol”. Todas as condições para a oferta de uma segunda língua estrangeira durante o ensino fundamental e médio estão especificadas na LDB.

Na perspectiva dos PCN, Brasil (1998) comenta que o estudante do ensino fundamental precisa ter garantido o direito da comunicação em situações diversas. No ensino médio, é de suma importância que o ensino de qualquer Língua Estrangeira Moderna contemple a “[...] leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas (BRASIL, 2006, p. 87).

O objetivo geral tratou de identificar os principais métodos de aprendizagem e as tecnologias educacionais usadas no ensino de uma Língua Estrangeira Moderna para o

alcance do desenvolvimento da escrita e oralidade. Já os objetivos específicos foram: mapear os principais métodos de aprendizagem para o ensino de LEM; descrever no estudo as tecnologias educacionais e identificar por meio da narrativa como os principais métodos de aprendizagem e as tecnologias educacionais aplicados ao ensino de uma Língua Estrangeira Moderna favorecem a ampliação da escrita e oralidade em sala de aula regular.

Para além dos objetivos propostos pelo estudo, é imprescindível, por um lado, a compreensão de que são muitos os desafios para se alcançar a proficiência no ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira Moderna. E, por isso mesmo, demandam novos olhares e interferências que estão além do exercício docente, quando “[...] há falta de clareza sobre o fato de que os objetivos do ensino de idiomas na escola regular são diferentes dos objetivos dos cursos de idiomas” (BRASIL, 2006, p. 90).

Procurou-se, ao longo dessa narrativa, responder ao seguinte problema: “Quais as concepções e desafios acerca dos métodos de aprendizagem e tecnologias educacionais para o desenvolvimento da escrita e oralidade em Língua Estrangeira Moderna?”

Finalmente, importa mencionar que este estudo foi dividido em três partes, encabeçado por uma introdução (Perspectivas sobre o ensino de Língua Estrangeira Moderna no Brasil) e subsequente das considerações finais (Refletindo sobre as contribuições para à aprendizagem).

A segunda parte, com o título Métodos de aprendizagem: concepções e desafios, tratou de abordar sobre os principais métodos de aprendizagem aplicados ao ensino de Língua Estrangeira Moderna.

A terceira parte, intitulada O processo ensino-aprendizagem enriquecido por tecnologias educacionais no exercício da docência em Língua Estrangeira Moderna. Aqui fez-se uma descrição dos artefatos tecnológicos que subsidiam o ensino de Língua Estrangeira Moderna, a importância desses incrementos para o processo ensino-aprendizagem, concentrando a análise no viés educativo e apontando que as tecnologias educacionais são instrumentos de apoio ao professor e aluno na relação ensino-aprendizagem.

A quarta parte, intitulada Desenvolvimento da escrita e oralidade em Língua Estrangeira Moderna: apontando caminhos, tratou especificamente do desenvolvimento



dessas duas habilidades, apontando os caminhos possíveis dentro dessa busca pela proficiência escrita e oral.

## **2. Métodos de aprendizagem: concepções e desafios**

Não existiria som  
Se não houvesse o silêncio  
Não haveria luz  
Se não fosse a escuridão  
A vida é mesmo assim  
Dia e noite, não e sim

Cada voz que canta o amor não diz  
Tudo o que quer dizer  
Tudo o que cala fala  
Mais alto ao coração  
Silenciosamente eu te falo com paixão

Eu te amo calado  
Como quem ouve uma sinfonia  
De silêncios e de luz  
Nós somos medo e desejo  
Somos feitos de silêncio e som  
Tem certas coisas que eu não sei dizer

Silenciosamente...  
(Certas coisas – Lulu Santos).

Assim como, “Não existiria som / Se não houvesse o silêncio”, o ensino de qualquer Língua Estrangeira Moderna não haveria sem os esforços docente, pois existe na literatura uma variedade de tecnologias e métodos. Os métodos de aprendizagem em especial colaboram para o processo ensino-aprendizagem, mas como diz “Certas coisas de Lulu Santos” – “Tem certas coisas que eu não sei dizer”, ou seja, os métodos tanto podem facilitar, bem como, prejudicar. O segredo para uma boa aula é “Como quem ouve uma sinfonia”.

O ensino de Língua Estrangeira Moderna oferece aos professores de todo o Brasil, um agrupamento de métodos diversos, no entanto, entende-se por método<sup>10</sup>, um conjunto de estratégias capaz de orientar o planejamento didático desse professor de inglês, espanhol, francês, dentre outras disciplinas de LEM, como afirma (MARTINS, 2017, 2018; SILVA; SCOVILLE, 2015). Por isso, Brasil (1998); Martins (2017, 2018); Silva; Scoville, (2015), dentre outros, vêm aclarar a inquietação a respeito do método impecável no período compreendido entre 1880 e 1980. Observa-se considerável as mudanças

---

<sup>10</sup> “A palavra método vem do latim *methodus* e significa ordem que se segue na investigação da verdade, no estudo de uma ciência ou para alcançar um fim determinado” (CUNHA, 2012, p. 424, grifo do autor).

ocorridas no ensino de qualquer Língua Estrangeira Moderna, pois estamos vivendo em um período de explosão digital, onde os métodos de aprendizagem também passam por revalidação (MARTINS, 2018; SIQUEIRA, 2011).

A saber, o professor de Língua Estrangeira Moderna não pode assumir nenhum método de aprendizagem como o modelo ideal de sua prática, pois o processo ensino-aprendizagem é dinâmico e não homogêneo. Desta forma, ancorado nos estudos de Machado (2017); Martins (2017, 2018) e Silva; Scoville (2015) pontuamos os principais métodos de aprendizagem para o ensino de LEM.

Partindo do pressuposto de que não existe um método de aprendizagem ideal para o ensino de LEM, observamos que o primeiro método descrito por Martins (2017, 2018) e Silva; Scoville (2015), chama-se método de tradução gramatical (MTG). Esse método foi divulgado em toda a Europa. Com isso a técnica se espalhou pelo mundo todo (MARTINS, 2017, 2018; SILVA; SCOVILLE, 2015).

Ressaltamos que o método de tradução gramatical partilhava dos seguintes princípios: primeiramente havia um uso excessivo da língua materna em aulas de língua estrangeira; secundamente o ato de ler e escrever em língua estrangeira não era prioridade para esse método (MARTINS, 2017, 2018). Ainda assim, “[...] o método de tradução gramatical foi o mais importante dos métodos implantados no processo de (re)estruturação do ensino de idiomas no Brasil” (MARTINS, 2018, p. 8).

A pesquisa de Martins (2018) intitulada “Mapeamento dos processos metodológicos de aprendizagem para o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna: um recorte de produções científicas da Revista Babel” mostra que o método de tradução gramatical apesar de sua importância no passado, hoje ele foi praticamente abolido, pois o ensino de LEM na contemporaneidade tem como meta fundamental o desenvolvimento da conversação e a imersão no universo das manifestações tradicionais da língua estudada. Nessa direção, Martins (2018) faz um alerta sobre a invalidação do MTG e seu desprezo esmagador na (modernidade) exatamente porque não valoriza o domínio linguístico.

Enveredando pelos escritos de Brasil (2006) e Martins (2017, 2018) consegue-se concluir que o ensino de Língua Estrangeira Moderna no Estado brasileiro sempre deu prioridade aos aspectos gramaticais. E, ao ter feito isso, o ensino de Língua Estrangeira Moderna ficou comprometido, pois o discente não precisa ter domínio apenas das normas linguísticas de uma língua.

Estudos, como o de Martins (2018, p. 9), esteiam o desprezo pelo MTG, pois “[...] o profissional docente não deve regurgitar regras gramaticais somente”. Para o autor é necessário consciência na escolha de qualquer método, pois o ensino de qualquer Língua Estrangeira Moderna não pode ficar condicionado ao estudo da normatividade. Em Silva e Scoville (2015), percebemos tratar-se de um preceito antigo, por isso, o método de tradução gramatical tem sido usado na contemporaneidade por muitos professores de estado ético questionável, de modo que esse método passou a ser contestado por profissionais especializados no ensino de línguas ainda no prelúdio da revolução industrial.

Machado (2017); Martins (2017, 2018) e Silva e Scoville (2015), considerando que o método de tradução gramatical é falho, descreve o método direto (MD). Todavia, Martins (2017, 2018) explica que o método direto contempla somente a língua estrangeira estudada e livros são renegados durante a fase inicial. “Nos EUA, a Escola Berlitz fez uso do método, pois havia a crença de que o MD traria resultados satisfatórios na comunicação oral corrigindo a deficiência do MTG para desenvolver as competências comunicativas necessárias no aluno” (SILVA; SCOVILLE, 2015, p. 633).

Diante desse novo método, de modo geral, a oralidade em LEM foi enaltecida, pois o ensino era unilíngue, ou seja, o professor só podia instruir os discentes no idioma estudado. Segundo Lakomy (2008) e Machado (2017), tal fato colaborou para o desenvolvimento das quatro aptidões da gramática histórica (capacidade de ouvir, falar, ler e escrever).

Um dos pontos marcantes do MD centra-se na enunciação em voz alta, atividades de interpelação e resolução, debate sobre fatos genuínos, atividades de preenchimento de espaço em branco com gramática indutiva, ditado de palavras e frases, produção de texto dos conteúdos trabalhados em sala de aula (MACHADO, 2017; MARTINS, 2017, 2018; SILVA; SCOVILLE, 2015). Atualmente o MD só é utilizado por escolas de conversação, onde o foco é a comunicação em LEM (SILVA; SCOVILLE, 2015).

Martins (2017, p. 21) crítica o MD, considerando que “[esse] não é o método ideal para o ensino de L2<sup>11</sup>”. Tais prescrições traz em si o adiamento do fracasso no processo de ensinar e aprender. Desse modo, o ato de lecionar e adquirir conhecimento

---

<sup>11</sup> L2 é a abreviação de Língua Estrangeira (MARTINS, 2017).

em qualquer Língua Estrangeira Moderna, sempre que necessário depende da interação na Língua Materna (BRASIL, 2006; MARTINS, 2017, 2018).

O método direto também trazia a ideia de que somente professores vernáculos estavam preparados para o ensino de LEM, em função disso, houve um cruzamento do MTG com o MD que dimanou no método de leitura (MACHADO, 2017; MARTINS, 2017, 2018; SILVA; SCOVILLE, 2015). “Por isso, as principais atividades que esse método propunha eram baseadas em texto, dando importância à aquisição de vocabulário e à tradução” (MACHADO, 2017, p. 6).

Silva e Scoville (2015) constatam que o método de leitura (ML), além de ter surgido em meados de 1920, também só ocorreu pela escassez de professores nativos para o exercício da docência de LEM no Brasil. “As aulas que utilizavam o ML eram ministradas em LM<sup>12</sup>, não necessitando a fluência na língua de ensino” (SILVA; SCOVILLE, 2015, p. 634).

Historicamente, é sabido que, o ML nunca foi um método, pois o mesmo surgiu em resposta ao não funcionamento do MD, por isso, sua função é de questionamento. Envolto nessa polêmica, o ML propagou-se pelos Estados Unidos da América, particularmente até o final do conflito militar global que durou de 1935 a 1945 (SILVA; SCOVILLE, 2015). No entanto, com a ineficiência do MD e do ML, houve o aparecimento do método audiolingual (MAL).

Nesta perspectiva, o MAL foi desenvolvido nos Estados Unidos em meados de 1940, provocando uma rápida disseminação e aceitação mundial pelos educadores, porém não podemos ignorar que o método audiolingual desprezou a escrita (MACHADO, 2017; MARTINS, 2017, 2018; SILVA; SCOVILLE, 2015).

Considerando o (*speaking, listening, writting, reading*) como os quatro elementos fundamentais para o desenvolvimento do método ideal, mais uma vez, as autoridades do ramo do saber para o ensino-aprendizagem eficiente de LEM desenvolveram um novo método, resultando assim, no método da abordagem comunicativa (MACHADO, 2017; MARTINS, 2017, 2018; SILVA; SCOVILLE, 2015).

Pensando no campo da aprendizagem de LEM, Martins (2018), afirma que, na abordagem comunicativa (AC), há “quatro habilidades linguísticas”, por isso, é possível

---

<sup>12</sup> É pertinente deixar claro, aqui, que a abreviação LM é usada para designar Língua Materna (SILVA; SCOVILLE, 2015).

que o discente consiga atingir a ‘competência comunicativa’ em qualquer Língua Estrangeira Moderna” (p. 10). Dialogando com Silva e Scoville (2015, p. 636),

Pode-se dizer que a AC veio para não falhar, pois este método é um resultado de pesquisas sobre aquisição de LE em várias áreas de conhecimento, na linguística aplicada, cujos principais nomes são: Wilking (1976) e Widdowson (1978); na psicologia, sociointeracionismo e análise do discurso são: Piaget (1954-1970), Vygotsky (1984-1987) e Rogers (1960).

Contudo, a AC despertou o olhar crítico de especialistas no ensino de LEM, beneficiando-nos na compreensão, em particular, para o campo do ensinar e aprender, que de modo algum o professor deve valer-se de um único caminho (MACHADO, 2017; MARTINS, 2018; SILVA; SCOVILLE, 2015). Martins (2018) considera que todos os métodos apresentados serão objetos de investigação e críticas, sendo assim, Martins (2018) e Silva e Scoville (2015) defendem que todo e qualquer método ou abordagem é útil para o ensino de LEM.

### 3. O processo ensino-aprendizagem enriquecido por tecnologias educacionais no exercício da docência em Língua Estrangeira Moderna

Silva e Scoville (2015) apontam que lecionar não é um ofício descomplicado, porque abraça muitas possibilidades. Por isso, em um mundo globalizado o uso das tecnologias educacionais<sup>13</sup> como lápis, *laptops*<sup>14</sup>, *tablets*<sup>15</sup>, dentre outros dispositivos tecnológicos, é cada vez comum no ambiente educacional<sup>16</sup> (ESTEVAM; SALES, 2018; LIMA; DOMINSCHER, 2019; MARTINS, 2016; OLIVEIRA *et al.*, 2019).

<sup>13</sup> As novas tecnologias, mas não somente elas, vem para propor uma educação de qualidade, com oportunidade e métodos diferentes para propagação do ensino e formação de cidadão com atitudes conscientes de seu papel na sociedade; além disso, essas novas tecnologias são uma forma de flexibilização do ensino (LIMA; DOMINSCHER, 2019, p. 130).

<sup>14</sup> *Laptop*: são computadores como os que costumamos usar como estações de trabalho (PCs – Personal Computers), porém, com dimensões bastante reduzidas, permitindo o seu transporte de um lugar para outro com certa comodidade e manipulação em praticamente qualquer lugar. Possuem capacidade de processamento, memória e armazenamento equiparáveis às de um PC comum. A forma de interação com o dispositivo também é bastante semelhante e confortável, pois dispõem de telas de cristal líquido (FIGUEIREDO; NAKAMURA, 2003, p. 17).

<sup>15</sup> *Tablet*: é um tipo de computador portátil, de tamanho pequeno, fina espessura e com tela sensível ao toque (*touchscreen*). É um dispositivo prático com uso semelhante a um computador portátil convencional (ESTEVAM; SALES, 2018, p. 38, grifo das autoras).

<sup>16</sup> Segundo Oliveira *et al.* (2019), as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) vêm sendo incorporadas ao ensino de línguas, promovendo uma revolução do processo de ensino e aprendizagem, bem como o acesso direto à informação e o contato com a língua estudada por meio do uso de ferramentas e dispositivos tecnológicos (p. 19).

Segundo Martins (2016, p. 17), “as tecnologias educacionais vão além do uso do computador [...]”. Em Martins (2016), percebemos que ao se fazer alusão aos artefatos tecnológicos o primeiro recurso mencionado pelos docentes seria o computador, porém a centralidade desse fenômeno não se concentra apenas em dispositivos de armazenamento de dados. Para Silva e Scoville (2015) e Lima e Dominschek (2019), vivemos um instante de adequação aos novos artefatos tecnológicos e os docentes não podem descartar nenhuma alternativa pedagógica.

Martins (2016) apresenta sua visão acerca daquilo que entendemos por tecnologia educacional, afirmando tratar-se de uma atividade assídua em busca da melhor ferramenta para a garantia do ensinar e aprender.

Se for analisado o contexto histórico das tecnologias no ensino de LE, volta-se a 1905, com o uso de recursos como pôsteres, fotografias, slides à base de lanterna e mapas. Um pouco mais tarde foi inserido o uso de filmes, que só passaram a ter sons no final da década de 1920. O uso do rádio como mídia instrucional também fez parte deste contexto, seguido no período pós-guerra pelo uso da instrução audiovisual que se mostrou bastante eficaz. A televisão, por sua vez, passou a exibir programas educativos voltados para o ensino em diversas áreas de conhecimento, inclusive de idiomas estrangeiros (SILVA; SCOVILLE, 2015, p. 639).

Assim, além de entender que as tecnologias educacionais não se reduzem somente ao computador e compreender que não se trata apenas de uma invenção dos tempos modernos, o professor precisa ter domínio dos instrumentos que serão utilizados na execução da docência, pois o entrecruzamento *online* (principalmente) provoca uma quebra de paradigmas. Em outras palavras, o professor assume o papel de facilitador do processo ensino-aprendizagem. Nas palavras de Brasil: “Todos sabemos da necessidade de reflexões, de atualizações a respeito dos pensamentos sociais, educacionais e culturais na área do ensino” (BRASIL, 2006, p. 88).

Isso cumpre a aspiração de Silva e Scoville (2015) para o aprendizado com tecnologias, que pode ser feito a partir dos seguintes assinalamentos:

- ✓ Áudio: o aluno estará exercitando o *listening* e também o *speaking*, pois com certeza fará repetições do diálogo oferecido.
- ✓ Internet: esta opção cria alguns outros subtópicos como: vídeos, chat on-line, e-mail, fazendo com que além do aluno aprender, ele interaja com demais pessoas que também estejam aprendendo, ou apenas para praticar a língua em estudo.
- ✓ Filmes: assim como no trabalho com áudio, os filmes oferecem um recurso a mais, o contato visual. É importante que o filme seja assistido em inglês<sup>17</sup>, ou legendado,

---

<sup>17</sup> Utilizamos o conceito de Silva e Scoville (2015), embora a regra seja válida para outras Línguas Estrangeiras (MARTINS, 2016).

dependendo do nível que o aluno se encontra (SILVA; SCOVILLE, 2015, p. 639, grifos dos autores).

Depreende-se da discussão sobre a aprendizagem enriquecida por tecnologias que o professor não pode ser substituído pela engenharia, pois o educar e aprender depende do planejamento de ações, bem como, da avaliação de desempenho discente e profissional, sendo as tecnologias somente recursos facilitadores para o exercício da docência em Língua Estrangeira Moderna (BRASIL, 2006; LIMA; DOMINSCHEK, 2019; MARTINS, 2016; SILVA; SCOVILLE, 2015).

#### **4. Desenvolvimento da escrita e oralidade em Língua Estrangeira Moderna: apontando caminhos**

Segundo Brasil (1998), a garantia do ensino-aprendizagem de LEM é sustentado pela “Lei de Diretrizes e Bases e na Declaração Universal dos Direitos Linguísticos, publicada pelo Centro Internacional Escarré para minorias Étnicas e Nações (Ciemen) e pelo PEN-Club Internacional” (p. 19). Dialogando com Brasil (2006), percebemos que “a leitura, a prática escrita e a comunicação oral contextualizadas” (p. 87), é um direito garantido em Orientações curriculares para o ensino médio.

Com isto, o professor precisa ajustar todos os mecanismos possíveis para o desenvolvimento da escrita<sup>18</sup> e oralidade no ensino de qualquer Língua Estrangeira Moderna. Schulz e Azevedo (2016) destacam que o aprender na língua nativa, bem como, em uma segunda língua, só ocorre em estados de estímulo da prática de comunicação oral e escrita. Nas palavras de Lima, Souza e Luquetti (2014, p. 88), “em um mundo globalizado, a comunicação é um processo de extrema importância, uma vez que indivíduos que residem em lugares distintos e falam diferentes línguas têm a necessidade de comunicar-se”.

A escrita é condição *sine qua non* para o desenvolvimento do estudante de qualquer nível/modalidade de ensino e ganhou uma atenção especial dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), inclusive os PCN destaca o ato de escrever como uma das competências que garante a comunicação entre os diferentes povos (BRASIL, 1998; MARTINS José; MARTINS Maria, 2017; OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018). Desse modo, escrever em língua estrangeira tem sido um requisito da contemporaneidade, e no caso

---

<sup>18</sup> “[...] a escrita é cada vez mais usada em virtude da celeridade de informações em redes de comunicação aberta” (MARTINS José; MARTINS Maria, 2017, p. 2).

brasileiro, essa exigência remota ao período do Brasil Colônia (MARTINS José; MARTINS Maria, 2017). Isso porque, “[...] as relações comerciais impulsionaram o desenvolvimento da linguagem escrita” (MARTINS José; MARTINS Maria, 2017, p. 3). Os autores lembram que a linguagem escrita não é uma prática moderna, pois estudos históricos e antropológicos mostram que a escrita cuneiforme é antecessora ao nascimento do filho de Deus. Entretanto, o que nos interessa é o conhecimento que assegure a escrita e oralidade em LEM<sup>19</sup>.

Nesse sentido, pode-se afirmar que o desenvolvimento da escrita e oralidade em LEM é um assunto que requer observações, pois não podemos subestimar a capacidade de aprender do aluno, ou seja, “o aprendiz precisa de desafios para avançar no seu desenvolvimento” (SCHULZ; AZEVEDO, 2016, p. 118). Na visão das autoras, o discente não pode deixar de cruzar os obstáculos, por considerarem que o aprendizado de uma Língua Estrangeira Moderna, enquanto ato linguístico, além de ser uma ação inerente ao homem, as diversas habilidades (especialmente escrita e oralidade) só ocorrerão se houver desafios, pois em tese, “[...] o fácil pode tornar-se enfadonho e constituir-se um desestímulo ao aluno” (SCHULZ; AZEVEDO, 2016, p. 119).

Considerando-se, além disso, Schulz e Azevedo (2016, p. 114) recomendam que,

No caso de um aprendiz não compreender um discurso por não ter conhecimento suficiente do assunto, do léxico ou das estruturas sintáticas da língua estrangeira, o professor pode auxiliá-lo com técnicas que permitam antecipar as ideias passíveis de serem abordadas quando da discussão de determinado tema, bem como o vocabulário e as estruturas sintáticas mais comuns e pertinentes a tal assunto.

Para pôr em prática a proposta de Schulz e Azevedo (2016), o professor deve conhecer estratégias, como as descritas ao longo do presente estudo, para isso, é importante que seu trabalho seja apoiado nos principais métodos e tecnologias para a superação do desinteresse e fracasso escolar entendíveis ao enredo das disciplinas de LEM. Para Lima, Souza e Luquetti (2014), é importante se compreender que esses recursos devem ser utilizados sempre que necessário pelos professores de LEM para a garantia do processo ensino-aprendizagem, favorecendo para a ultrapassagem do obsoleto ensino de regras gramaticais.

---

<sup>19</sup> “[...] não são raras as notícias de autodidatismo nessa área. Em todo caso, o papel docente é fundamental para encurtamento de distâncias no processo ensino-aprendizagem, caso esse seja um mediador que colabore com o processo” (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2018, p. 29).



Ao se refletir sobre os caminhos possíveis para o desenvolvimento da escrita e oralidade em qualquer Língua Estrangeira Moderna é necessário questionar: Que competências o discente deve alcançar ao concluir o ensino básico? Nesse contexto,

- a. para poder comunicar-se a distância com pessoas que não falam a nossa língua;
- b. para se dá bem em avaliações escritas e/ou orais, situação comumente exigida em cursos de idiomas, seleção de mestrado, doutorado, etc.;
- c. para fazer um intercâmbio;
- d. para conquistar uma vaga de trabalho em empresas internacionais<sup>20</sup>;
- e. para ser fluente em L2 (MARTINS José; MARTINS Maria, 2017, p. 9).

Ao buscar entender o itinerário que leva o aluno ao domínio da escrita e oralidade, Brasil (1998, p. 19) chegou à conclusão de que:

A aprendizagem de uma língua estrangeira deve garantir ao aluno seu engajamento discursivo, ou seja, a capacidade de se envolver e envolver outros no discurso. Isso pode ser viabilizado em sala de aula por meio de atividades pedagógicas centradas na constituição do aluno como ser discursivo, ou seja, sua construção como sujeito do discurso via Língua Estrangeira.

As incumbências apontadas requerem formação adequada e reflexão pedagógica, fato que leva a pensar no “[...] desenvolvimento das habilidades de nossos alunos de forma realmente significativa” (SCHULZ; AZEVEDO, 2016, p. 124).

## **5. Refletindo sobre as contribuições para à aprendizagem**

A base de toda conquista é o professor  
A fonte de sabedoria, um bom professor  
Em cada descoberta, cada invenção  
Todo bom começo tem um bom professor  
No trilho de uma ferrovia... (um bom professor)  
No bisturi da cirurgia... (um bom professor)  
No tijolo, na olaria, no arranque do motor  
Tudo que se cria tem um bom professor  
No sonho que se realiza... (um bom professor)  
Cada nova ideia tem um professor  
O que se aprende, o que se ensina... (um professor)  
Uma lição de vida, uma lição de amor  
Na nota de uma partitura, no projeto de arquitetura  
Em toda teoria, tudo que se inicia  
Todo bom começo tem um bom professor  
Tem um bom professor

(Um bom professor, um bom começo – Max Haetinger).

<sup>20</sup> A importância do inglês no mundo contemporâneo, pelos motivos de natureza político-econômica, não deixa dúvida sobre a necessidade de aprendê-lo. [...] Ainda na temática de aspectos sociopolíticos referentes à aprendizagem de uma língua estrangeira é notável a presença, cada vez maior, do espanhol no Brasil. Sua crescente importância, devido ao Mercosul, tem determinado sua inclusão nos currículos escolares, principalmente nos estados limítrofes com países onde o espanhol é falado (BRASIL, 1998, p. 50).

Intencionalmente, começamos nossa conclusão com a música “Um bom professor, um bom começo”, de Max Haetinger, porque ele nos faz perceber que “Em cada descoberta, cada invenção / Todo bom começo tem um bom professor”. Ao confabularmos com a canção, muito ainda precisa ser investido, pois de acordo com Romanowski (2007, p. 8) “o pouco investimento na formação dos professores e a contínua desvalorização desses profissionais da educação só faz ampliar o quadro de dificuldades”.

Ao concluir este estudo, tem-se a certeza de que os quesitos que envolvem os principais métodos, as tecnologias aplicáveis ao ensino de Língua Estrangeira Moderna, bem como, os caminhos capazes para se desenvolver as habilidades de escrita e oralidade não foram mapeados em sua completude e que os pressupostos elencados na pesquisa são apenas indicações para a garantia do ensinar e aprender em LEM. Nessa visão, coloca-se em questão a necessidade da formação mínima ideal para o exercício da docência em LEM, pois “apesar da Lei 9394/96, ainda é grande o número de professores sem ao menos o nível médio” (MARTINS, 2020, p. 254).

Nesse contexto, em relação ao objetivo geral, que tratou de identificar os principais métodos de aprendizagem e as tecnologias educacionais usadas no ensino de uma Língua Estrangeira Moderna para o alcance do desenvolvimento da escrita e oralidade, atendo-nos para o campo do ensino-aprendizagem, enfatizando o quanto o acesso ao conhecimento de LEM é importante para a inclusão do cidadão brasileiro no mercado de trabalho, dentre tantas outras possibilidades, como afirma Costa *et al.* (2020, p. 4), “a educação é um fenômeno social e universal de indubitável importância para o pleno desenvolvimento humano. Entende-se, portanto, conforme Oliveira e Almeida (2018) que, sem o questionar crítico da formação docente, o ensino de qualquer Língua Estrangeira Moderna se reduz à uma mera observância da grade curricular.

Portanto, a partir destas reflexões, finalizamos este texto com a insuspeição dos problemas que atravessam o ensino de LEM no Estado brasileiro. Também entende-se que a formação de professores nessa área do conhecimento ainda é deficitária, por isso, precisa “[...] ser repensada em função da evolução das condições de trabalho, das tecnologias ou do estado dos saberes” (ROMANOWSKI, 2007, p. 126).

## Referências

BRASIL. **LDB**: Lei de diretrizes e bases da educação nacional. 2. ed. Brasília: Senado Federal, 2018. (Coordenação de Edições Técnicas).

\_\_\_\_\_. Linguagens, códigos e suas tecnologias. **Orientações curriculares para o ensino médio**. Secretaria de Educação Básica, Brasília: Ministério da Educação, 2006. p. 239, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, 1998.

COSTA, Amadeus Galvão Rêgo *et al.* Importância da educação continuada para os profissionais de enfermagem no semiárido piauiense. **Research, Society and Development**, Itabira, v. 9, n. 7, p. 42973637, abr. 2020. Disponível em: <<https://rsd.unifei.edu.br/index.php/rsd/article/view/3637>>. Acesso em: 29 abr. 2020.

CUNHA, Antônio Geraldo da. **Dicionário etimológico da língua portuguesa**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon, 2012.

ESTEVAM, Évely Ribeiro; SALES, Shirlei Rezende. Formação de professores e tecnologias digitais: levantamento e análise da produção discente na pós-graduação em educação. **Revista Intersaberes**, v. 13, n. 28, p. 37-50, jan/abr. 2018. Disponível em: <<https://uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1360>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

FIGUEIREDO, Carlos Maurício Seródio; NAKAMURA, Eduardo. Computação móvel: novas oportunidades e novos desafios. **T&C Amazônia**, v. 1, n. 2, p. 16-28, jun. 2003. Disponível em: <[http://tecamazonia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/revista\\_tec\\_ed02.pdf](http://tecamazonia.com.br/wp-content/uploads/2017/03/revista_tec_ed02.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2020.

LAKOMY, Ana Maria. **Teorias cognitivas da aprendizagem**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

LIMA, Amanda Kelly Oliveira de; DOMINSCHEK, Desiré Luciane. Formação profissional do docente e a educação a distância. **Humanidades em Perspectivas**, Curitiba, v. 7, n. 3, p. 122-136, dez. 2019. Disponível em: <<https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/humanidades/article/view/664>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

LIMA, Laís Teixeira; SOUZA, Sonia Maria de Fonseca; LUQUETTI, Eliana Crispim França. O ensino da habilidade oral da língua inglesa nas escolas públicas. **Caderno do CNLF**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 10, p. 86-103, 2014. Disponível em: <[http://www.filologia.org.br/xviii\\_cnlf/cnlf/10/007.pdf](http://www.filologia.org.br/xviii_cnlf/cnlf/10/007.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MACHADO, Mariana Paula de Souza. Reflexão de métodos e abordagens para o ensino de uma Língua Estrangeira. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 6, n. 8, p. 1-12, 2017. Disponível em: <<https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/view/387>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MARTINS José, Geovânio Buenos Aires; MARTINS Maria, Greuvânia Buenos Aires. Dificuldades de escrita em Língua Materna L1 e Língua Estrangeira L2: notas introdutórias. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**,

Alagoinhas, v. 7, n. 12, p. 1-14, ago/dez. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/2792>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MARTINS, José Geovânio Buenos Aires. A docência da língua estrangeira: da inclusão no currículo escolar aos processos metodológicos de aprendizagem. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, v. 7, n. 11, p. 15-27, jan/jul. 2017. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/3149>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Formação e profissionalização docente. **Caderno Intersaberes**, Curitiba, v. 9, n. 17, p. 253-256, fev. 2020. Disponível em: <<https://www.uninter.com/cadernosuninter/index.php/intersaberes/article/view/870>>. Acesso em: 20 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. Mapeamento dos processos metodológicos de aprendizagem para o ensino de uma Língua Estrangeira Moderna: um recorte de produções científicas da Revista Babel. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 8, n. 1, p. 1-12, jan/jul. 2018. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/5083>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. Aulas de Línguas Estrangeiras: da prática da tradução ao uso das tecnologias educacionais. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, v. 6, n. 2, p. 9-22, ago/dez. 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/2897>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

MULIK, Katia Bruginski. O ensino de língua estrangeira no contexto brasileiro: um passeio pela história. **Revista de Estudos Linguísticos e Literários**, Patos de Minas, v. 5, n. 1, p. 14-22, mar. 2012. Disponível em: <<https://revistas.unipam.edu.br/index.php/cratilo/issue/view/41/Sum%C3%A1rio20121>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

OLIVEIRA, Flávia Cristina Martins. Língua inglesa em escolas públicas: representações de futuros professores. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, v. 7, n. 1, p. 36-48, 2017. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/3436>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

OLIVEIRA, Rosemary Lapa; ALMEIDA, Risonete Lima de. O papel da leitura no ensino de língua estrangeira. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, v. 8, n. 1, p. 26-39, jan/jul. 2018. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/4299>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

OLIVEIRA, Uéverson Mendes *et al.* Gamificação: uma proposta para aula de língua inglesa. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, v. 9, n. 2, p. 18-32, ago/dez. 2019. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/6390>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. Curitiba: Ibpx, 2007.

SANTOS, Eliana Santos de Souza e. O ensino da língua inglesa no Brasil. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, v. 1, n. 1, p. 39-46, dez. 2011. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/166>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SCHULZ, Lisiane Ott; AZEVEDO, Tânia Maris de. O discurso docente em língua inglesa e a promoção efetiva do desenvolvimento da habilidade de compreensão oral discente. **Ilha do Desterro: A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies**, v. 69, n. 1, p. 111-126, jan/abr. 2016. Disponível em: < <https://www.redalyc.org/pdf/4783/478355241008.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SILVA, André Natalino Castro; SCOVILLE, André Luiz Martins Lopez de. O ensino da língua estrangeira: processos metodológicos na aprendizagem. **Revista Intersaberes**, Curitiba, v. 10, n. 21, p. 627-642, set/dez. 2015. Disponível em: < <http://www.grupouninter.com.br/intersaberes/index.php/revista/article/view/735/506>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

SIQUEIRA, Kárpio Márcio de. Ensino de língua inglesa na era da informação e conhecimento: interatividade, aprendizagem e tecnologia no desenvolvimento da competência comunicacional. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, Alagoinhas, v. 1, n. 1, p. 27-38, dez. 2011. Disponível em: < <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/98/165>>. Acesso em: 21 jan. 2020.

*Recebido em: 14/05/2020*  
*Aprovado em: 02/07/2020*