

TABULEIRO DE LETRAS

Métodos/abordagens no ensino de línguas em uma sociedade multiletrada

Language teaching methods/approaches in a multi-literate society

Jaqueline Laís Salles¹
Nelza Maura Pallu²
Rodrigo Smaha Lopes³

RESUMO: O presente artigo objetiva discutir sobre os métodos/ as abordagens de ensino em idiomas – mais especificamente em língua inglesa, em face de seu prestígio no mundo globalizado –, analisando se estes possibilitam uma prática pedagógica voltada ao multiletramento, contribuindo assim para a formação de um aluno com consciência ético-crítica e para uma prática docente mais reflexiva e participativa. Atualmente, o processo de ensino e aprendizagem de língua estrangeira se depara com uma significativa lacuna entre os objetivos do professor para com a matéria e as expectativas dos alunos para com a língua. O professor de inglês, nesse ínterim, precisa estar apto a lidar com os avanços tecnológicos, úteis ao ensino-aprendizagem, e com os novos perfis de discentes que estão chegando às instituições de ensino. Espera-se, com este trabalho, que os educadores os quais atuam no campo da língua inglesa reflitam sobre suas posturas em sala de aula e busquem uma formação continuada, em prol de um ensino condizente com a realidade contemporânea.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem; Língua Inglesa; Multiletramento.

ABSTRACT: This article aims at discussing the methods/approaches in language teaching – more specifically in English, due to its prestige in the globalized world – analyzing whether they enable a pedagogical practice focused on multiliteracies, thus contributing to the formation of a student with ethical/critical awareness and to a more reflective and participatory teaching practice. Currently, the process of teaching and learning a foreign language faces a significant gap between the goals of the teacher concerning the subject and the expectations of the students towards the language. The English teacher, meantime, must be able to cope with the technological advances, useful for the teaching and learning process, as well as with the new profiles of students coming to educational institutions. It is expected, through this paper, that educators in the English language field reflect on their attitudes in the classroom and seek continuous training, in favor of an education consistent with the present reality.

Keywords: Teaching; Learning; English Language; Multiliteracies.

¹ Mestranda em Letras pela Unioeste, *campus* de Cascavel e Graduada em Letras pela Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon. E-mail: salles.jaqueline@hotmail.com

² Professora Doutora em Letras (Língua e Literatura Inglesa) da Unioeste, *campus* de Marechal Cândido Rondon, e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Poéticas do Imaginário e Memória – CNPq.

³ Doutorando em Letras pela Unioeste, *campus* de Cascavel. Docente na Graduação em Secretariado Executivo na Unioeste, *campus* de Toledo.

Introdução

Os métodos e as abordagens utilizados no ensino de línguas estrangeiras sofreram, no decorrer dos anos, várias mudanças, resultantes das mais variadas teorias da linguagem e influências da Linguística Aplicada (LA). Atualmente vista como um campo autônomo do saber, de natureza multidisciplinar, a LA pode ser definida como uma ciência que investiga os problemas do mundo real concernentes à linguagem, cuja função principal é encontrar soluções para eles, por meio de sua própria produção teórica.

O surgimento da Linguística Aplicada está relacionado ao contexto sócio-político dos Estados Unidos na década de 1940. A Segunda Guerra Mundial (1939-1945) fez com que o governo estadunidense recorresse aos linguistas para o desenvolvimento de cursos voltados ao ensino de língua estrangeira, de modo que o investimento na área por parte do governo foi grande, possibilitando assim o surgimento dessa ciência (RAJAGOPALAN, 2006). Consequentemente, ocorreu em 1941 o estabelecimento do Instituto de Língua Inglesa na Universidade de Michigan – o primeiro da América do Norte no ensino e pesquisa – por Charles C. Fries (1887-1967). Fries e Robert Lado (1915-1995) foram os primeiros a aplicar o método científico da linguística no ensino de línguas estrangeiras.

Percebe-se, pois, nesse momento, uma linguística aplicada quase que exclusivamente voltada para a aquisição de uma segunda língua (ASL), entendida como qualquer língua adicional, tanto estrangeira quanto segunda língua. A partir de então, tem-se a aplicação de métodos e abordagens de ensino com mais afinco. Assim sendo, apresentamos na sequência um panorama de alguns métodos, para posteriormente analisarmos se estes possibilitam ou não uma prática disciplinar voltada ao multiletramento.

Métodos de Ensino de Língua Estrangeira

O mais tradicional dos métodos não tem, atualmente, muito prestígio e recebe críticas quanto à sua eficácia. Teve início na Prússia, no final do século XVIII, anterior ao advento da Linguística Aplicada e foi desenvolvido para escolas secundárias, cujo objetivo final era a leitura por meio do estudo gramatical a fim de interpretar textos com a ajuda de um dicionário (HOWATT, 1984).

O Método de Gramática e Tradução (MGT) utiliza pouco a língua estrangeira propriamente dita, pois trabalha com a língua nativa na maior parte do tempo, os tópicos gramaticais são trabalhados, dedutivamente, com longas e elaboradas explicações e sua prática

acontece, principalmente, por meio da tradução de frases entre a língua alvo e a língua primeira; ademais, o vocabulário baseia-se nos textos que se almeja traduzir e a aprendizagem se dá por meio de palavras isoladas ou listas bilíngues (RICHARDS; RODGERS, 2014).

De acordo com Abdullah (2013, p. 125), “normalmente não há qualquer prática de audição ou fala, e muito pouca atenção é dada à pronúncia ou quaisquer aspectos comunicativos da língua. A habilidade exercida é a leitura e apenas no contexto da tradução.”⁴

⁵. Assim, não há espaço para o aprendiz desenvolver a habilidade de comunicação. Conforme apontam os estudos de Richard & Rodgers, (2001, p. 6 apud BROWN, 2007, p. 19):

É irônico que esse método tenha estado até muito recentemente tão fortemente entre muitos modelos concorrentes. Ele faz praticamente nada para aumentar a capacidade comunicativa do aluno na língua, é lembrado é com aversão por milhares de aprendizes, para os quais a aprendizagem de línguas estrangeiras significou uma experiência tediosa de memorizar listas intermináveis de regras gramaticais inutilizáveis e vocabulário, na tentativa de produzir traduções perfeitas.⁶

Uma vez que se percebe que esse método exige pouca habilidade por parte do professor – pois testes de tópicos gramaticais e exercícios de tradução são fáceis de construir e podem ser também facilmente pontuados, além da questão da “não-necessidade” de um contexto, focando o aprendizado em nada que vá além da observação da gramática, tradução ou exercícios limitados – entende-se também o motivo pelo qual ele foi, e ainda é, utilizado. Em alguns casos, esse método pode, com sucesso, levar um aluno ao conhecimento necessário para a leitura de uma língua estrangeira.

Ao professor, autoridade em sala, cabe a tarefa de apresentar os tópicos gramaticais e as listas de vocabulário ao aluno e traduzi-los como forma de prática. Ao aluno, passivo, cabe memorizar as normas e as listas solicitadas. Esse método tende a ser nada interativo, e o aluno pode levar muito mais tempo para se comunicar na língua estrangeira, se comparado a outros métodos com enfoque na comunicação, ou nem mesmo alcançar tal objetivo.

⁴ *There is not usually any listening or speaking practice, and very little attention is placed on pronunciation or any communicative aspects of the language. The skill exercised is reading, and then only in the context of translation.*

⁵ As traduções foram feitas pelos autores deste texto e o original é trazido em nota de rodapé.

⁶ *It is ironic that this method has until very recently been so stalwart among many competing models. It does virtually nothing to enhance student's communicative ability in the language, It is 'remembered with distaste by thousands of school learners, for whom foreign language learning meant a tedious experience of memorizing endless lists of unusable grammar rules and vocabulary and attempting to produce perfect translations.*

Tendo em vista que o MGT não demonstrou êxito em preparar os alunos para usar, de forma comunicativa, a língua alvo, tem-se a popularização do Método Direto (MD) (LARSEN-FREEMAN, 2000). Este apresenta uma didática totalmente focada na habilidade de comunicação dos alunos, sugerindo um novo olhar para a metodologia de ensino de uma língua estrangeira. Como vemos em Zainuddin et al. (2011, p. 64):

A ênfase está nas associações diretas que o aluno faz entre os objetos e os conceitos e as palavras correspondentes na língua-alvo. Conecta-se o significado diretamente com a língua-alvo, sem passar pelo processo de tradução. A utilização da língua nativa, como no método da gramática e tradução, é evitada; a utilização da língua-alvo é enfatizada em todos os momentos. Neste método, os principais objetivos são que os alunos pensem e falem a língua. Portanto, não é permitido o uso da língua nativa.⁷

Dessa forma, as instruções em sala de aula são dadas exclusivamente na língua estrangeira. As quatro habilidades são estudadas desde o início; o vocabulário é apresentado por meio de mímicas, demonstrações ou recursos visuais e a gramática é ensinada indutivamente, ou seja, as regras são aprendidas por meio de formas linguísticas. A ideia principal desse método é a de que o ensino de uma segunda língua deve acontecer de forma mais semelhante possível ao da língua materna (LARSEN-FREEMAN, 2000).

Vale ressaltar que esse método, apesar de significar uma grande revolução na metodologia de ensino de línguas, não obteve sucesso em escolas públicas, devido às restrições de orçamento, ao número elevado de alunos em uma sala de aula, ao tempo destinado às aulas e à formação deficiente do professor, comparada com uma escola particular e/ou de língua estrangeira. Isso explica o motivo pelo qual o método de tradução voltou a ser utilizado em escolas públicas na primeira metade do século XX. (BROWN, 2007).

O papel do professor, nesse caso, não é tarefa simples, devendo o docente estar bastante atento às necessidades da turma, visto que toda a aula deve transcorrer na língua estrangeira e várias explicações, assim como recursos extralinguísticos, podem ser necessários. A interação aluno-professor é ponto marcante nesse método; o processo de aprendizagem tende a ser mais significativo e o aluno tende a estar pronto para se comunicar mais rapidamente na língua estrangeira: “Embora o professor direcione as atividades da aula, o papel do estudante é

⁷ *The emphasis is on the direct associations the student makes between objects and concepts and the corresponding words in the target language. Meaning is to be connected directly with the target language, without going through the process of translating. The use of the native language, as in the grammar-translation method, is avoided; the use of the target language is emphasized at all times. In this method, the primary goals are for students to think and speak the language; thus, no use of the native language is allowed.*

menos passivo do que no Método de Gramática e Tradução. O professor e os alunos são como parceiros no processo de ensino/aprendizagem.”⁸ (LARSEN- FREEMAN, 2000, p. 28).

Outro método que apresentou uma proposta bastante diferente das existentes até sua época é conhecido como o Método Audiolingual (MA). O MA surgiu durante a Segunda Guerra Mundial, como uma alternativa de aprendizagem rápida para os soldados, e tem por objetivo ensinar a língua estrangeira por meio de atividades de escuta de diálogos e da repetição destes, com pouca ou nenhuma explicação do professor, visando a uma proficiência semelhante ao de um nativo.

Essa metodologia se baseou na teoria behaviorista de Skinner – em que a aprendizagem é a aquisição de novos comportamentos e estes são obtidos pelo reforço-estímulo do comportamento desejado e na premissa de que a língua é fala, não a escrita, e a língua é um conjunto de hábitos. Acreditava-se que muita prática em diálogos desenvolveria a proficiência da linguagem oral. Zainuddin et al. (2011, p. 66) discorrem acerca do que impediu o método de crescer em popularidade e uso:

A crença era de que os estudantes, por meio de muita prática, formariam um "hábito" e seriam capazes de falar a língua quando necessário. Embora a intenção era desenvolver falantes fluentes e proficientes, proporcionando muita prática oral dos diálogos e a utilização de inúmeros exercícios para ajudar nessa tarefa, a realidade era que proficiência em língua não era o resultado. Anos mais tarde, os alunos que estudaram com o método audiolingual ainda se lembravam dos diálogos, mas não podiam falar a língua estrangeira que tinham estudado. Assim, o método não foi bem-sucedido em alcançar o objetivo principal. Era demasiado prescritivo; não havia oportunidade proporcionada para uma comunicação "verdadeira" na sala de aula com o método audiolingual. Os alunos tinham sido ensinados um "script" e pessoas não falam seguindo um roteiro particular.⁹

Portanto, o professor que utiliza esse método deve fornecer materiais que priorizem o diálogo, promovendo uma aula baseada na memorização de frases com uma determinada estrutura e assim ir progredindo e alterando as estruturas a serem estudadas, bem como

⁸ “Although the teacher directs the class activities, the student role is less passive than in the Grammar-Translation Method. The teacher and the students are more like partners in the teaching/learning process.”

⁹ The belief was that students, through much practice, would form a “habit” and be able to speak the language when needed. Although the intent was to develop fluent and proficient speakers by providing much oral practice of the dialogues and the use of numerous drills to help in this endeavor, the reality was that language proficiency was not the outcome. Years later, students who studied with the audio-lingual method still remembered the dialogues but could not speak the foreign language they had studied. Thus, the method was not successful at accomplishing the main goal. It was too prescriptive; there was no opportunity provided for “true” communication to take place in the ALM classroom. Students had been taught a “script,” and people do not speak following a particular script.

promover exercícios de repetições para facilitar a memorização. O aluno – que primeiro precisa ouvir e falar, depois ler e escrever, como acontece na aprendizagem da língua materna – deve aproveitar os exercícios de repetição para gravar a estrutura gramatical da frase e para praticar a pronúncia e a entonação corretas.

Outro método bastante conhecido e que apresenta bons resultados, principalmente com os níveis iniciais, é o Método de Resposta Física Total (RFT). Nele os alunos são expostos a um grande número de instruções na língua estrangeira, que são compreendidas por meio de gestos e demonstrações feitas pelo professor. As aulas crescem em complexidade a cada nova lição, porém o método perde sua efetividade a partir do momento em que os alunos avançam em sua competência de uso da língua.

O papel do professor aqui é interagir com os alunos apenas na língua estrangeira, com comandos que possam ser gesticulados ou imitados e com frases que possam ser interpretadas sem a necessidade da tradução, usando o contexto para seu entendimento. O bom funcionamento desse método depende também do conhecimento dos alunos, do quanto eles conseguem estabelecer relações entre o que está sendo exposto e o que isso significa na língua materna.

Atualmente, influenciada pelas teorias de Hymes (competência comunicativa) e Vygotsky (aquisição da linguagem) a Abordagem Comunicativa (AC), cuja perspectiva teórica é aplicada por meio do Método de Ensino Comunicativo de Línguas (ECL), é a mais aceita por alunos, professores e estudiosos. Nela o foco está em todos os componentes da língua envolvidos no processo de comunicação (Gramática, Pragmática, Discurso etc.).

O processo de aprendizagem da língua estrangeira, na perspectiva do ECL acontece por meio de aulas que envolvam todas as habilidades da língua – audição, leitura, fala e escrita –, as quais permitam aos alunos autonomia para focar no próprio processo de aprendizagem e que continuem aprendendo por si só, mesmo após o término da aula. Brown (2007, p. 47) faz algumas considerações sobre o método:

O *ECL* sugere que a estrutura gramatical pode ser melhor incluída nas diversas categorias funcionais. No *ECL* damos muito menos atenção para a apresentação aberta e discussão de regras gramaticais do que tradicionalmente se fazia. Usar uma grande quantidade de linguagem autêntica está implícito no *ECL*, como tentativa de construir fluência. É importante notar, contudo, que a fluência nunca deve ser incentivada às custas de comunicação inequívoca, clara e direta.¹⁰

¹⁰ *CLT suggests that grammatical structure might better be subsumed under various functional categories. In CLT we pay considerably less attention to the overt presentation and discussion of grammatical rules than we*

Nesse método, o papel do professor é, portanto, o de ser um guia, em vez da única fonte de conhecimento, funcionando quase como um “técnico” dos seus alunos, apontando quais aspectos que devem ser melhorados e qual a melhor forma para isso, selecionando atividades que possibilitem a imersão dos aprendizes em situações comunicacionais relevantes, visando a um uso autêntico da língua (RICHARDS; ROGERS, 2014). Já o papel do aluno é de ser responsável pelo seu próprio processo de aprendizagem, participando ativamente das aulas:

Os alunos têm agora que participar de atividades de sala de aula que foram baseados em uma abordagem cooperativa e não individualista de aprendizagem. Os alunos têm que ficar confortáveis em ouvir os seus colegas em trabalhos em grupo ou tarefas em pares, em vez de confiar no professor para um modelo. Espera-se que eles assumam um maior grau de responsabilidade pela sua própria aprendizagem. E os professores agora teve que assumir o papel de facilitador e monitor. Ao invés de ser um modelo para corrigir a fala e a escrita e um com a responsabilidade principal de fazer com que os alunos produzam muitas frases sem erros, o professor tem que desenvolver uma visão diferente dos erros dos alunos e de seu próprio papel na facilitação da aprendizagem de línguas.¹¹

Existem, ainda, vários outros métodos/abordagens, não tão conhecidos, que surgiram a partir do que já se tinha a respeito do ensino de uma língua estrangeira, alguns com maior aceitação do que outros, mas todos com alguma contribuição para o desenvolvimento do processo de ensino de línguas. São exemplos: *The Oral Approach/Situational Language Teaching, The Series Method, The Community Language Learning, Suggestopedia, The Silent Way, The Natural Approach*.

(Multi) Letramento e Pós-Método

traditionally did. Using a great deal of authentic language is implied in CLT, as we attempt to build fluency. It is important to note, however, that fluency should never be encouraged at the expense of clear, unambiguous, direct communication.

¹¹ *Learners now had to participate in classroom activities that were based on a cooperative rather than individualistic approach to learning. Students had to become comfortable with listening to their peers in group work or pair work tasks, rather than relying on the teacher for a model. They were expected to take on a greater degree of responsibility for their own learning. And teachers now had to assume the role of facilitator and monitor. Rather than being a model for correct speech and writing and one with the primary responsibility of making students produce plenty of error-free sentences, the teacher had to develop a different view of learners' errors and of her/his own role in facilitating language learning. (RICHARDS, 2006, p. 5).*

Com tantos métodos disponíveis para o estudo e para prática, podemos questionar qual ou quais deles estão mais próximos da nossa atual situação de sala de aula e mais abertos ao multiletramento.

Inicialmente, entendamos os conceitos de letramento e multiletramento. O primeiro começou a fazer parte do contexto educacional com mais força a partir dos anos 1980. Este é “[...] o estado ou a condição que assume aquele que aprende a ler e escrever [...] e [envolve-se] nas práticas sociais de leitura e de escrita” (SOARES, 2000, p. 17-18), e neste o indivíduo tem que analisar e se posicionar criticamente diante dos textos. O projeto de letramento em uma língua estrangeira é bastante rico, tendo em vista os aspectos culturais envolvidos nesse processo: “Nessa nova maneira de ver a escrita em contextos específicos, passou-se a perceber que a escrita não pode ser vista de forma abstrata, desvinculada do contexto de seus usos e de seus usuários. Com isso, surgiu o conceito da escrita como uma *prática sociocultural*, ou, melhor dizendo, uma *série* de práticas socioculturais variadas”. (BRASIL, 2006, p. 99). O professor de Língua Inglesa, neste caso, precisa fornecer muito mais do que apenas estruturas gramaticais; é necessário contextualizar todo o processo de aprendizagem.

Já o multiletramento faz com que métodos antigos, tradicionais, de ensino, tanto em língua estrangeira quanto em qualquer outra matéria, sejam repensados e reinseridos em nossas salas de aula. Multiletramento, segundo Dionísio (2006 apud BALADELI, 2011, p. 9), “[...] incorpora outros tipos de letramentos ao letramento convencional; científico, visual, midiático, crítico, digital, entre outros que surgem como demandas para interpretar novos arranjos textuais”, e está também relacionado com a grande era tecnológica em que vivemos.

Diante da evolução da tecnologia digital, o que vem sendo evidenciado é o uso da língua(gem) em suas diferentes representações (verbal, visual ou sonora). Surge desse cenário a demanda de novos letramentos que proporcionam aos sujeitos as condições necessárias para compreender a convergência entre as linguagens e o papel da tecnologia como suporte e meio de novas práticas discursivas. Nesse contexto está o multiletramento como a habilidade interpretar a língua(gem) em suas diferentes representações. (BALADELI, 2011, p. 9).

Na primeira década do século XXI, quem determina o que será aplicado em sala de aula é o professor que reflete e elabora materiais que sejam condizentes com a sua realidade; passa-se, assim, a “[...] considerar o contexto social na produção do conhecimento e promover o diálogo entre as teorias, para que a redescritção de temáticas e do papel dos professores venham a auxiliar a construção de uma pedagogia de base pós-moderna [...]”. (PALLÚ, 2013, p. 201).

Kumaravadivelu (1994) propõe dez estratégias – advindas dos conhecimentos teórico, empírico e pedagógico relacionados ao ensino e aprendizagem de uma segunda língua – que resumem os princípios do Pós-método, a saber:

a) maximizar as oportunidades de aprendizagem, (b) facilitar a interação negociada, (c) minimizar descasamentos perceptuais, (d) ativar a heurística intuitiva dos alunos, (e) incentivar a consciência linguística, (f) contextualizar o *input* linguístico, (g) integrar as habilidades linguísticas, (h) promover a autonomia do aluno, (i) aumentar a consciência cultural e (j) assegurar a relevância social.¹²

Assim como Kumaravadivelu (1994, 2001), Prabhu (1990) trata do pós-método e afirma que não há ‘o melhor método’, porque tudo depende para quem, onde, por que e para que o método é direcionado, ou seja, cada indivíduo se adapta melhor a um, ou mais; logo, fatores sociais, culturais, educacionais e pessoais devem ser levados em consideração. Isso reforça o papel ímpar do professor – agora estimulado a criar seus próprios métodos – uma vez que é ele quem conhece melhor seus alunos e seu contexto de prática pedagógica.

Desse modo, é necessário ao professor: empenhar-se em afetar a vida de seus alunos, aprofundar o conhecimento pedagógico; conscientizar-se sobre os amplos problemas da política educacional e desenvolvimento social; trabalhar de modo interativo e colaborativo; aprender a trabalhar em novas estruturas – redes de aprendizagem; desenvolver o hábito e as habilidades de indagação e aprendizagem; mergulhar nos mistérios, nos altos e baixos da complexidade dinâmica do processo de transformação. (CELANI, 2001).

Considerações Finais

Tendo em vista o conceito de multiletramento e o ensino que língua estrangeira, mais especificamente de Língua Inglesa, sabe-se que a realidade da sala de aula precisa de um profissional que leve em consideração a importância de um leque de informações e de ferramentas no ensino e aprendizagem, de modo a saber lidar com a carência de materiais e de tempo que a escola acaba proporcionando.

¹² a) *maximize learning opportunities*, (b) *facilitate negotiated interaction*, (c) *minimize perceptual mismatches*, (d) *activate intuitive heuristics*, (e) *foster language awareness*, (f) *contextualize linguistic input*, (g) *integrate language skills*, (h) *promote learner autonomy*, (i) *raise cultural consciousness* and (j) *ensure social relevance* (KUMARAVADIVELU, 1994, p. 32).

Com isso, percebemos que o Método de Gramática e Tradução, embora bastante adotado pelos professores por sua didática um tanto simples, não se mostra efetivo nesse contexto de multiletramento, pois não consegue formar alunos que se comuniquem na língua inglesa no pouco tempo previsto para cada tópico gramatical. Pode, ainda, não motivar o aluno em direção a um aprendizado eficaz, visto que não estabelece uma relação com o conhecimento prévio dele. Além disso, ele não dá conta de fornecer tudo o que uma língua nova tem a oferecer aos alunos. Estes teriam que trazer consigo uma “bagagem” grande de conhecimento prévio para fazer relações e análises nos diversos textos lidos na língua estrangeira.

Quanto ao Método Direto, conclui-se que muito embora haja a abertura para o multiletramento, ele não se encaixa no atendimento às demandas das escolas públicas, principalmente pela necessidade de professores fluentes na língua-alvo, irrealidade no contexto escolar público brasileiro. Além disso, desvalorizam-se todo o conhecimento linguístico e as estratégias de comunicação que o aluno já possui; e o professor, no centro do processo, detentor do conhecimento, não permite ao aluno a autonomia tão importante nesse processo.

O Método Audiolingual se mostra um método totalmente voltado a comunicação, no entanto, também não é eficaz em salas de aula, mesmo estando aberto ao multiletramento, pois, como vimos anteriormente, os alunos memorizam as frases – não aplicáveis à conversação real – e suas estruturas, mas isso não os torna falantes da língua, já que desempenham um papel passivo e a comunicação é centrada no professor. Ademais, atingir um nível de proficiência semelhante à de um nativo – objetivo do método – com a carga horária disponível para o ensino de línguas nas escolas públicas no Brasil é tarefa impossível.

Situação semelhante acontece com o Método de Resposta Física Total, que se torna inviável para ser aplicado em sala de aula, em função da sua exigência de um número reduzido de alunos por sala, pela desmotivação que causa nos alunos os quais possuem um nível acima do básico, pela necessidade de um professor com boa imaginação para conseguir explicar conceitos por meio de comandos/gestos, e, como os dois métodos anteriores, pela marginalização da língua materna, ao desconsiderar o conhecimento linguístico e as estratégias de comunicação e aprendizagem que o aluno já detém.

Creemos, portanto, que, dentre os métodos aqui apresentados, o mais próximo do que precisamos hoje em sala de aula seja o Método Comunicativo de Línguas, por apresentar atividades que envolvem o compartilhamento de informação, a negociação de significados e a interação, promovendo espaço para o multiletramento em sala e em todo o processo de aquisição

da nova língua. A ideia do professor como um “guia” de conhecimento funciona muito bem na realidade em que vivemos. De posse do material fornecido pela escola, o docente pode trabalhar todos os aspectos da língua em uma mesma aula, sem priorizar a fala e enfraquecer as demais habilidades, levando em consideração as características individuais do aluno, seu contexto, seu grau de conhecimento etc. No entanto, vale ressaltar que a ideia nesse método também é usar a língua estrangeira em todo o tempo possível de aula, mas isso ainda é frágil em nossas escolas, de modo que o sucesso dessa estratégia depende muito do que a turma já possui de conhecimento e da maneira como o professor utiliza a língua.

Independentemente do método adotado pelo professor, observa-se que existe uma grande lacuna entre o planejamento do professor e a expectativa do aluno. Torna-se então necessário motivar os alunos para aprender uma nova língua e o professor a buscar, continuamente, o aperfeiçoamento da sua prática pedagógica. A formação de um professor de língua inglesa precisa ser contínua, haja vista que este lida com uma língua que está em constante mudança.

Em suma, não existe um modelo ideal de professor ou um método sem pontos fracos. O que existe, e deve ser posto em prática, é um conjunto de técnicas e de abordagens que permitam um processo de aprendizado contínuo e significativo. E o sucesso disso depende das condições oferecidas, para que esse processo aconteça, tanto pelo professor quanto pela escola, e da postura escolhida pelos alunos. Conforme ratifica Celani (2009), não há uma receita pronta, um método ou abordagem perfeita. O professor de língua estrangeira precisa não apenas lecionar, mas se preocupar quanto aos porquês, para quê, como e o que ensinar, ou seja, assumir o papel de pesquisador da própria prática pedagógica – o que se efetiva por meio de uma formação continuada.

Referências

ABDULLAH, Sayeh S. *A Contrastive Study of the Grammar Translation and the Direct Methods of Teaching*. 3. ed. International Conference on Business, Economics, Management and Behavioral Sciences (ICBEMBS'2013) January 26-27, Hong Kong (China). 2013.

BALADELI, Ana Paula. Hipertexto e multiletramento: revisitando conceitos. *E-escrita*. Revista do curso de letras da UNIABEU. Nilópolis, v. 2. n. 4. Jan-Abr. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias*. v.1. Brasília: 2006.

BROWN, H. Douglas. *Teaching by Principles: an interactive approach to language pedagogy*. New York: Person Education, 3. ed. 2007.

CELANI, M. A. A. Ensino de línguas estrangeiras: ocupação ou profissão. In: LEFFA, V. *O Professor de Línguas: construindo a profissão*. Pelotas: Educat, 2001.

CELANI, M. A. A. Não há uma receita no ensino da língua inglesa. *Revista Nova Escola*, ed. 222, maio 2009.

HOWATT, A. P. R. *A History of English Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1984. LARSEN-FREEMAN, Dianne. *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press, 2000, p. 18-29. Disponível em: <<http://let590.files.wordpress.com/2013/01/larsen-freeman-techniques-and-principles-in-language-teaching.pdf>>. Acesso em: 26 jul. 2014.

MEC/SEF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/linguagens02.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

PALLÚ, Nelza Mara. *Que Inglês Utilizamos e Ensinamos?: reinterpretações de professores sobre o processo de ensino e aprendizagem do inglês contemporâneo*. Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013.

PRABHU, N. S., There Is No Best Method-Why?. *TESOL Quarterly*, Vol. 24, No. 2. National University of Singapore. (Summer, 1990), pp. 161-176. Disponível em: <<http://neltachoutari.pbworks.com/f/There+is+no+best+method.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. *Por uma Linguística Indisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

RICHARDS, Jack C. *Communicative Language Teaching Today*. United States of America, New York: Cambridge University Press. 2006. Disponível em: <http://www.cambridge.org/other_files/downloads/esl/booklets/Richards-Communicative-Language.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2014.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 3. ed. Italy: rotolito lombarda s.p.a. cambridge university press, 2014.

SCRIVENER, Jim. *Learning Teaching: The Essential Guide to English Language Teaching*. Macmillan, 3. ed. 2011.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

ZAINUDDIN et al. Methods/Approaches of teaching ESOL: A Historical Overview. In: *Fundamentals of Teaching English to Speakers of other Language*. 3. ed. 2011. Disponível em: <http://www.kendallhunt.com/uploadedFiles/Kendall_Hunt/Content/Higher_Education/Uploads/CH11_Zainuddin_3e.pdf>. Acesso em: 25 Jul. 2014.

Recebido em: 15 de novembro de 2017.

Aceito em: 22 de dezembro de 2017.